

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP CAMPUS SÃO PAULO
INSTITUTO DE ARTES

SUSETE RODRIGUES DA SILVA

**O PENSAMENTO VIVO DE MÁRIO DE ANDRADE: DOS
PARQUES INFANTIS AOS CEUS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

São Paulo

2012

UNIVERSIDADE ESTADUALPAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP CAMPUS SÃO PAULO
INSTITUTO DE ARTES

SUSETE RODRIGUES DA SILVA

**O PENSAMENTO VIVO DE MÁRIO DE ANDRADE: DOS PARQUES
INFANTIS AOS CEUS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação submetida à UNESP, como
requisito parcial exigido pelo Programa de
Pós-Graduação em Artes para obtenção
do título de Mestre em Artes.
Área de concentração: Artes e Educação
Linha de Pesquisa: Ensino e
Aprendizagem da Arte
Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma
Filho.

SÃO PAULO

2012

Susete Rodrigues da Silva

Título: O pensamento Vivo de Mário de Andrade: dos Parques Infantis aos
CEUs da cidade de São Paulo

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista
para obtenção do título de Mestre em Artes

Banca Examinadora

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho (Presidente)
Instituto de Artes – UNESP

Prof. Dr. Sumaya Mattar
Escola de Comunicação e Artes – USP

Prof. Dr. Omar Khorl
Instituto de Artes- UNESP

Suplentes:

Marília Geraes Duran - Universidade Metodista de São Paulo
Kathya Maria Ayres de Godoy - Instituto de Artes – UNESP

Situação: _____.

Data: ____/____/____.

*Ao meu filho Pedro Aurélio, pelo amor, pela paciência e pela presença que teve
brincando e desenhando durante todos os momentos.*

*Ao meu marido e companheiro Saulo Di Tarso, pelo amor, pela persistência e
insistência intelectual em me provocar a escrever sobre os CEUs e pela
presença em todos os momentos.*

*Aos meus pais Aurélio, in memoriam, e Hilda Justina, pela vida, pelos primeiros
passos e por chegar aqui.*

Agradecimentos

Ao professor João Cardoso Palma Filho, pela orientação, pelos questionamentos, ensinamentos e por ter acreditado em mim e no meu projeto de pesquisa.

À professora Rejane Galvão Coutinho, pelo encontro, pelos questionamentos, por ter compartilhado conhecimentos e ter me provocado a buscar mais sobre Mário de Andrade.

À professora Sumaya Mattar, pelo carinho com que aceitou participar deste momento e pelo incentivo de sempre.

Ao professor Omar Khouri, pela leitura criteriosa e pela orientação generosa.

À professora Lalada Dalgish, pelo olhar atento, pelas palavras sempre cuidadosas com o meu trabalho.

À professora Miriam Celeste Martins, minha primeira professora do Instituto de Artes da UNESP.

À equipe do Memorial da Educação Municipal e Centro de Pesquisa – SME – PMSP, pela amizade e disponibilidade em ajudar a encontrar os documentos e fotos necessários sobre os CEUs e Pls.

À Maria Aparecida Perez, por compartilhar, entre tantas coisas, a sua tese de doutoramento sobre os CEUs, grande aprendizado.

A toda a minha família e amigos, que estiveram presentes, mesmo que distantes, neste momento da minha vida.

Às minhas sobrinhas Ana Beatriz e Luiza, pelo amor e pelo carinho sempre presentes no olhar.

Às minhas irmãs Ana Lúcia e Isabel e aos meus cunhados José Roberto e Sergio.

Aos meus primos Ricardo e Selma Rodrigues.

À minha amiga Roberta Ninin, pelo incentivo de sempre.

À minha prima e amiga Paula Cristina Rodrigues, por sempre acreditar nos meus passos.

Ao meu padrinho Quirino e minha madrinha Manuela.

À minha sogra e amiga Maria Antonia Begliomini de Araujo.

Ao grupo Beija-Fulô, pelo carinho, pela presença e amizade.

Aos amigos, companheiros e toda a comunidade do CEU Aricanduva.

Aos amigos que aceitaram participar respondendo os questionários, Camilo José dos Santos Neto, Lucymara Cordeiro Bernardes Machado, Ana Lúcia Rodrigues Cardoso, Maria Zeneide da Silva Alves, Isabel Cristina Rodrigues da Silva, Diva Luiza Sappak, Evandro Carlos Nicolau, Edson Martins Moraes, Marcelo Simon Manzatti, Flávia Salazar Salgado, Tania Aparecida Luz, Cleide de Oliveira Paes, José Eduardo de Oliveira, Silene Celestino Correa Rezende, Djair Rodrigues de Souza, Claudio Gomes da Silva e Maria Aparecida Perez, Manoel Araujo da Hora, Amaral e dona Norma Milani.

À UNESP, por oferecer as oportunidades e encontros que tive nesse período.

Às minhas amigas do mestrado Luciana Calegari Santos Lima, Virgínia Vieira Marcondes, Camila Lia, Fernanda Perroni, Ana Christina Hebe Lima Oseki, Paula Aversa, pela presença e amizade.

Às amigas de sempre Dri D'Agostinho, Valdirene Marques e Zilpa da Viveka, pelo encontro acadêmico.

À EMEI Regente Feijó.

À EMEI Ana Rosa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

*Era uma vez uma voz.
Um fiozinho à toa. Fiapo de voz.
Voz de mulher. Doce e mansa.
De rezar, ninar criança, muitas histórias contar.
De palavras de carinho e frases de consolar.
Por toda e qualquer andança, voz de sempre concordar.
Voz fraca e pequenina. Voz de quem vive em surdina.
Um fiapo de voz que tinha todo jeito de não ser ouvido.
Não chegava muito longe. Ficava só ali mesmo, por perto de onde ela vivia. Um
pontinho no mapa.
Lugar simples e pequeno, cheio de casa e quintais, na beira do rio.
Esse rio também nascia manso e suave. Com jeito de quem não ia chegar muito
longe.
Um fio d'água.
Mas depois se juntava a outros fios. E ponto a ponto, pingo a pingo, seguia em frente,
cantando pelas pedras, acarinhando as margens, ficando cada vez mais forte.
Tudo se olhava no rio – aquele fio.
O sol e as nuvens. As árvores e os capins. A lua e as estrelas. Os bichos que vinham
beber água. As flores que se debruçavam nele. O beija-flor com seu bico de agulha,
de flor em flor, num bordado de cores.
Tudo o rio guardava. Transformava. Daquilo se alimentava.
E devolvia. Coisa boa virava.
Ponto a Ponto – Ana Maria Machado*

Índice de imagens

Imagem 01 – Parque Infantil (PI)	31
Imagem 02 – Crianças brincando em área externa do PI	64
Imagem 03 – Crianças brincando em área externa do PI	75
Imagem 04 – Crianças do PI realizando trabalhos Manuais	84
Imagem 05 – Apresentação Artística dos alunos do PI	85
Imagem 06 – Atendimento Médico no PI – Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa	86
Imagem 07 – Crianças tomando leite no copo	87
Imagem 08 – Adolescentes desenvolvendo jogos	88
Imagem 09 – CEU PAZ	91
Imagem 10 – Apresentação de Teatro – CEU Aricanduva	92
Imagem 11 – Público no Teatro do CEU Aricanduva	92
Imagem 12 – Reportagem da Folha de São Paulo	94
Imagem 13 – Festa Junina do CEU Aricanduva	127
Imagem 14 – CECI Krukutu	132
Imagem 15 – CECI Krukutu	132
Imagem 16 – CECI Jaraguá	132
Imagem 17 – Reportagem do Jornal da Tarde – Caderno A, página 6 – 11/06/2003	133
Imagem 18 – CEU Parque São Carlos	140
Imagem 19 – Teatro do CEU Casa Branca	146
Imagem 20 – Pista de Skate do CEU Butantã	146
Imagem 21 – Bloco Didático – CEU Aricanduva	146
Imagem 22 – Crianças no Bloco Didático CEU Aricanduva	146
Imagem 23 – Quadra do CEU Aricanduva	147
Imagem 24 – Sala de espelhos – CEU Aricanduva	147
Imagem 25 – Prédio redondo – CEI – CEU Casa Blanca	147
Imagem 26 – Piscina – CEU Peruz	148
Imagem 27 – Parque Infantil externo – CEU Campo Limpo	148
Imagem 28 – Plateia do Teatro – Apresentação do grupo Palavra Cantada no CEU Aricanduva	149
Imagem 29 – Apresentação do grupo Palavra Cantada – CEU Aricanduva	149
Imagem 30 – Piscina – CEU Aricanduva	150

Imagem 31 – Pista de Skate – CEU Campo Limpo	150
Imagem 32 – Pista de Skate – CEU Aricanduva	150
Imagem 33 – Interior do Prédio Redondo – CEU Aricanduva	151
Imagem 34 – Berço-caixote no CEI – CEU Aricanduva	151
Imagem 35 – Crianças em atividade Bloco Didático – CEU Aricanduva	153
Imagem 36 – Ginástica Olímpica – CEU Aricanduva	158
Imagem 37 – Apresentação de Teatro EMIA – CEU Aricanduva	158
Imagem 38 – Apresentação Mostra de teatro – CEU Aricanduva	160
Imagem 39 – Aula de hidroginástica – CEU Aricanduva	160
Imagem 40 – CEU Aricanduva	167
Imagem 41 – Plantio de árvore no CEU Aricanduva pelas mulheres da Cooperativa de Costura	167
Imagem 42 – Plateia do teatro do CEU Aricanduva	167
Imagem 43 – Convite da 1ª Mostra de Cinema CEU Aricanduva	177
Imagem 44 – Quadra do CEU Aricanduva	180
Imagem 45 – Ginástica Olímpica – CEU Aricanduva	180
Imagem 46 – Apresentação de dança Afro – EMIA CEU Aricanduva	189
Imagem 47 – Ensaio dos alunos e professor do Centro de Estudos Musicais – CEU Aricanduva	189
Imagem 48 – Finalização do curso de Canto Brasileiro – Casa de Cultura da Penha	194
Imagem 49 – Oficina de Cantos e Danças Brasileiras CC da Penha	194
Imagem 50 – Apresentação do grupo Beija-Fulô na USP – Leste	194
Imagem 51 – Oficina de Danças Populares CC da Penha	194
Imagem 52 – Apresentação de alunos de EMEF – DRE Penha – PMSP	197
Imagem 53 – Apresentação de alunos de EMEF – DRE Penha – PMSP	197
Imagem 54 – Apresentação de alunos de EMEF – DRE Penha – PMSP	197
Imagem 55 – Apresentação de alunos de EMEF – DRE Penha – PMSP	197
Imagem 56 – Curso de Teatro de Bonecos, Formas e Objetos realizado pelo NAE 09 na Casa de Cultura da Penha	198
Imagem 57 – I Seminário Arte na Educação – NAE 07 – NAE 09 – Casa de Cultura da Penha	198
Imagem 58 – Mesa redonda: Democratizando o acesso à leitura – Tatiana Belinky, Silvia Oberg, mediação Susete Rodrigues – Seminário de Leitura – NAE 09 – SESC Itaquera	198

Imagem 59 – Formação de Orientadores de Sala de Leitura – NAE 09	198
Imagem 60 – Grupo Musical Feminino de Cultura Popular Beija-Fulô	201
Imagem 61 – Aula de percussão na EMEF Dona Jenny Gomes	203
Imagem 62 – Alunos entrando no Cinema Sesc Itaquera – projeto Cinema Brasileiro	203
Imagem 63 – Máscaras construídas pelos alunos do CEU Aricanduva	208
Imagem 64 – Boneca Negra da exposição Histórias do CEU Aricanduva	210
Imagem 65 – Bonecos da exposição Lendas Brasileiras CEU Aricanduva	211
Imagem 66 – Bonecos da Família multirracial - exposição Família Brasileira – CEU Aricanduva	211
Imagem 67 – Espaço ambientalizado com almofada e tapetes feito pela Cooperativa de Mulheres Costureiras e boneca da família multirracial – biblioteca do CEU Aricanduva	212
Imagem 68 – Aula de Capoeira – CEU Aricanduva	216
Imagem 69 – Aula de Percussão – CEU Aricanduva	217
Imagem 70 – Aula de Dança Afro – CEU Aricanduva	217
Imagem 71 – Apresentação de Hip Hop – Teatro CEU Aricanduva	217
Imagem 72 – Pista de Skate do CEU Aricanduva	217
Imagem 73 – Dança Afro – Programação do Mês da Consciência Negra CEU Aricanduva	219
Imagem 74 – Capoeira – Programação do Mês da Consciência Negra CEU Aricanduva	219
Imagem 75 – Exposição de Artes – Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva	219
Imagem 76 – Palestra sobre a África – Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva	219
Imagem 77 – Bonecas Negras feitas pelos alunos – Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva	221
Imagem 78 – Nação de Maracatu feito pelos alunos – Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva	221
Imagem 79 – Máscaras e pinturas feitas pelos alunos – Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva	221
Imagem 80 – Apresentação de Dança Afro pelos alunos – Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva	221
Imagem 81 – Festa Junina no CEU Aricanduva	222
Imagem 82 – Apresentação teatral de alunos – Literatura de Cordel – Festa Junina CEU Aricanduva	228

Imagem 83 – Exposição de trabalhos artísticos dos alunos sobre Cultura Popular – Festa Junina – CEU Aricanduva	228
Imagem 84 – Apresentação de Danças brasileiras alunos do CEU – parceria SESC Itaquera – figurino feito pela Cooperativa de Mulheres Costureiras – Festa Junina – CEU Aricanduva	228
Imagem 85 – Apresentação de Congada – alunos da EMEI CEU Aricanduva – Festa Junina	228
Imagem 86 – Atividade do Núcleo de Dança do CEU Aricanduva	230
Imagem 87 – Apresentação do grupo Kangoma no CEU Aricanduva	230
Imagem 88 – Apresentação Família Gang Street – CEU Aricanduva	235
Imagem 89 – Oficina da dança de rua – Família Gang Street – CEU Aricanduva	235
Imagem 90 – Apresentação do Show-Baile da Convivência Familiar – Andreazza – CEU Aricanduva	246
Imagem 91 – Apresentação do Show-Baile da Convivência Familiar – Andreazza – CEU Aricanduva	246
Imagem 92 – Cooperativa de Mulheres Costureiras do CEU Aricanduva	248
Imagem 93 – Participação da Cooperativa de Mulheres Costureiras do CEU Aricanduva – Festa Junina	248
Imagem 94 – Aula de Artes Visuais – Projeto Identidade – EMIA CEU Aricanduva	248
Imagem 95 – Aula de Artes Visuais – Projeto Identidade- EMIA – CEU Aricanduva	251
Imagem 96 – Apresentação de Teatro alunos da EMIA – CEU Aricanduva	251
Imagem 97 – Apresentação de Teatro alunos da EMIA – CEU Aricanduva	251
Imagem 98 – Apresentação dos alunos no espetáculo <i>Os Saltimbancos</i> – Centro de Estudos Musicais – CEU Aricanduva	253
Imagem 99 – Apresentação dos alunos no espetáculo <i>Os Saltimbancos</i> – Centro de Estudos Musicais – CEU Aricanduva	256

Tabelas

Tabela 1 – CEUs da primeira fase, respectivos gestores, localização e índice de IDH	134
Tabela 2 – Técnicos Esportivos contratados do CEU Aricanduva	180
Tabela 3 – Técnicos Esportivos concursados do CEU Aricanduva	181
Tabela 4 – Estagiários Esportivos do CEU Aricanduva	181
Tabela 5 – Salva-vidas do CEU Aricanduva	182
Tabela 6 – Funcionários da Biblioteca do CEU Aricanduva	183
Tabela 7 – Equipe do Telecentro do CEU Aricanduva	184
Tabela 8 – Equipe da EMIA do CEU Aricanduva	184
Tabela 9 – Equipe de técnicos da <i>Big Band</i> e Fanfarra	185
Tabela 10 – Equipe do Centro de Estudos Musicais	185
Tabela 11 – Profissionais das Oficinas Livres do CEU Aricanduva	186
Tabela 12 – Profissionais das Oficinas do Escola Aberta – 2003 – CEU Aricanduva	187
Tabela 13 – Profissionais das Oficinas do Escola Aberta – 2004 – CEU Aricanduva	187
Tabela 14 – Programação da Formação em Artes para professores de Educação infantil, Ensino fundamental e educação artística – Coordenadoria de Itaquera	198
Tabela 15 – Programação de Formação para professores orientadores de Sala de Leitura e de Educação Infantil – NAE 09/ Coordenadoria de Itaquera	198
Tabela 16 – Projeto Teatrando – NAE 09/ Coordenadoria de Itaquera	205
Tabela 17 – Projeto Cinema brasileiro – NAE 09/ Coordenadoria de Itaquera 2002	206
Tabela 18 – Convocatória de artistas e produtores culturais – CEU Aricanduva	235
Tabela 19 – Projeto Prata da Casa/ Som nosso de cada dia – CEU Aricanduva	239
Tabela 20 – Projeto Saraucura – CEU Aricanduva	241

Tabela 21 – Atividades de capoeira – CEU Aricanduva	242
Tabela 22– Programação e atividades do núcleo de teatro – CEU Aricanduva	243
Tabela 23 – Programação do Show Baile da Convivência Familiar – Andreazza	247
Tabela 24 – Atividades desenvolvidas pela EMIA – SMC – CEU Aricanduva	252
Tabela 25 – Atividades da <i>Big Band</i> , Fanfarra, Grupo Experimental de percussão e Centro de Estudos Musicais do CEU Aricanduva – SMC – CEU Aricanduva	255
Tabela 26 – Programação e atividades do Teatro Vocacional – SMC – CEU Aricanduva	257
Tabela 27 – Apresentações do Projeto Formação de Público – SMC – CEU Aricanduva	258
Tabela 28 – Projeto Difusão de Teatro – SMC – CEU Aricanduva	259
Tabela 29 – Programação de Cinema Infantil – SMC – CEU Aricanduva	261
Tabela 30 – Programação de Cinema Adulto – SMC – CEU Aricanduva	262
Tabela 31 – Projeto Face Oculta – SMC – CEU Aricanduva	264
Tabela 32 – Delegados eleitos na I Conferência de Cultura – SMC – CEU Aricanduva	265

Mapas

Mapa 1 - Parques Infantis de acordo com o planejamento feito por Mário de Andrade, gestão Paulo Lauro	89
Mapa 2 – Vinte e um CEUs construídos inicialmente e localização do planejamento feito na gestão de Marta Suplicy dos 24 CEUs construídos posteriormente na gestão Serra/Kassab	131

Lista de abreviaturas

ACAS – Associação Cultural de Artesãos Solidários

AGPPs – Assistente de Gestão Políticas Públicas

ALMA – Aliança Libertária Meio Ambiente

ANL – Aliança Nacional Libertária

ANTEAG – Associação Nacional de Trabalhadores e Empresas de Autogestão

APA – Área De Proteção Ambiental

BMXs – *Bicycle Moto Cross*

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CD – *Compact Disc*

CDP – Salas de Informática

CECIs – Centro de Educação e Cultura Indígena

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEFAM – Centro Específico de Formação do Magistério

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

CIA – Companhia

CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DC – Departamento de Cultura

DEM – Democratas

DJ – *Disc Jockey*

EDIF – Departamento de Edificações do Município de São Paulo

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística

EPPV – Escola de Ensino Primário Pré-Vocacional

FATEC – Faculdade de Tecnologia de São Paulo

FFLCH/USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo

FIA/USP – Fundação Instituto de Administração – Universidade de São Paulo

GV – Ginásio Vocacional

HEMS – Habilitação Específica para o Magistério

HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IEX – Índice de Exclusão Social

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPECIC – Instituto de Pesquisa da Ciência Cultural

JEI COLETIVA – Jornada Especial Integral Coletiva

NAC – Núcleo de Ação Cultural

NAE – Núcleo Ação Educativa

OMMI – *Opera Nazionale Maternità Infanzia*

ONGs – Organizações Não Governamentais

OP CRIANÇA – Orçamento Participativo – Criança

PEA – População Economicamente Ativa

PEA – Projeto de Ação

PI – Parque Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCED – Departamento de Procedimentos disciplinares

PROJETO VAI – Projeto de Valorização de Iniciativas Culturais

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

PRP – Partido Republicano Paulista

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SESC – Serviço Social do Comércio

SMC – Secretaria Municipal de Cultura

SME – Secretaria Municipal de Educação

SVMA – Secretaria do Verde e Meio Ambiente

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade Estadual Paulista

ZL – Zona Leste

Lista de Anexos

01 – DVD: Vídeo documentário: Uma história em construção II: CEU Aricanduva – política de direito e exercício – José Eduardo de Oliveira - IPECIC (Instituto de Pesquisa da Ciência Cultural) e JEO Filmes

02 – DVD: Vídeo – Documentário: EMEI Professora Neyde Guzzi de Chiachio: 70 Anos de História – Vídeo Educativo – PMSP

03 – CD: Anexos:

3.1 – CD *No quintal da Nossa Casa* – Grupo Beija-Fulô – 2009

3.2 – CD *Xô Xô Xô Pavão* – Espetáculo resultado da Oficina de Cantigas Populares – coordenação: Renata Mattar – Realização: NAE 09 – Casa de Cultura da Penha – 2003

3.3 – CD com cantigas gravadas pelas mulheres que participaram da Oficina de Canto – coordenação Renata Mattar – Realização NAE 09 – Casa de Cultura da Penha – 2002

3.4 – Pasta com questionários e autorizações utilizados na dissertação

3.5 - Convite da Festa de Aniversário do CEU Aricanduva – 2004

3.6 – Convite do Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva – 2004

3.7 – Filipeta para divulgação da programação do CEU Aricanduva – 2004

3.8 – *Folder* com a Programação da Festa de Aniversário do CEU Aricanduva – 2004

3.9 – *Folder* da programação do Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva -2004

3.10 – Informativo da programação de Abril de 2004 do CEU Aricanduva

- 3.11 – Informativo da programação de Agosto de 2004 do CEU Aricanduva
- 3.12 – Informativo da programação de Julho de 2004 do CEU Aricanduva
- 3.13 – Informativo da programação de Maio de 2004 do CEU Aricanduva
- 3.14 – Informativo da programação de Março de 2004 do CEU Aricanduva
- 3.15 – *Folder* do I Seminário Arte na Educação – NAE 07, NAE 09 e C C da Penha – 2001
- 3.16 – *Folder* do Seminário Leitura & Afins – NAE 09, NAE 10, NAE 11 e SESC Itaquera – 2003
- 3.17 – *Folder* do Seminário de Leitura – NAE 09 – SESC Itaquera – 2002
- 3.18 – Reportagem sobre o CEU – jornal: O Estado de São Paulo – 19/06/2003
- 3.19 – Reportagem sobre o CEU – jornal: Diário de São Paulo, 8/09/2003 – A6
- 3.20 – Reportagem sobre o CEU – jornal: Jornal da Tarde – 19/06/2003 – página A14
- 17 – Reportagem sobre o CEU – jornal: O Estado de São Paulo, de 19/06/2003 – página C7

RESUMO

A pesquisa refere-se ao estudo do pensamento vivo de Mário de Andrade presente nos Centros de Educação Unificados da cidade de São Paulo. Pretende investigar as influências que os CEUs receberam do ideário modernista e das concepções político-culturais elaboradas por Mário de Andrade quando diretor do Departamento de Cultura no final da década de trinta, na cidade de São Paulo.

Irei traçar paralelos entre os Parques Infantis e os Centros de Educação Unificados, tecendo as relações entre a São Paulo modernista e a contemporânea, focalizando as diferenças e semelhanças do planejamento cultural da cidade, polarizado entre décadas, e a contextualização histórica referente ao período de criação dos dois projetos tratados.

Narrarei a experiência do CEU Aricanduva, a partir da prática sócio histórica vivenciada, contando as memórias de educadores, comunidade e meu olhar como gestora desse CEU.

No decorrer da dissertação, irei observar as semelhanças entre os Parques Infantis e os Centros de Educação Unificados. Os dois projetos foram criados para atender populações periféricas e carentes. Os CEUs foram construídos para atender regiões que se encontravam dentro do mapa da exclusão da cidade, com altos índices de violência e fragmentação social, tendo como objetivo desenvolver políticas públicas de cultura e educação que facilitassem o acesso e apropriação dos bens culturais. A periferia descrita por Mário de Andrade era a de uma população imigrante para a qual o acesso ao idioma brasileiro era crucial. Essa variação da população das periferias torna ainda maior o desafio de uma abordagem precisa sobre a cultura como objeto da necessidade cotidiana.

ABSTRACT

The present research refers to the study of the living thought of Mário de Andrade and its influence on the CEUs - Unified Education Centers - in São Paulo, created during the term of Mayor Marta Suplicy. I intend to investigate the influences received by the CEUs from the modernist's ideas and from the conceptions of cultural policy developed by Mário de Andrade during its time as director of the Department of Culture in the late thirties in the city of São Paulo.

I will draw parallels between the Playgrounds and the Unified Education Centers, weaving relations between the modernist and contemporary São Paulo, focusing on the differences and similarities of planning a cultural city polarized between decades, and the historical context for the period of creation of the two projects treated here.

I will describe the CEU Aricanduva experience from an experienced social and historical practice, telling memories of educators, community and my own view as the manager of that CEU.

Throughout the dissertation I will observe similarities between Playgrounds and the Unified Education Centers. Those two projects were created to serve outlying and underserved populations. The CEUs are constructed to reach regions that lie within the map of the exclusion of the city, with high rates of violence and social fragmentation, and aimed to develop public policies for culture and education which could facilitate the access and ownership of cultural property to those populations. The periphery described by Mário de Andrade was an immigrant population to which access to the Brazilian language was crucial. This variety of the population of the suburbs poses an even greater challenge to a precise approach to culture as a daily necessary object.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
 CAPÍTULO 1 – MÁRIO DE ANDRADE E A CRIAÇÃO DOS PARQUES INFANTIS NA CIDADE DE SÃO PAULO	 32
1.1 – Cena Política e a Gestão dos Ilustrados e Intelectuais na cidade de São Paulo	32
1.2 – São Paulo e a Era Vargas	34
1.3 – A Semana de Arte Moderna de 22	45
1.4 – Mário de Andrade: católico, humanitário, defensor do ócio, sob influência unanimista e marxista	50
1.5 – Mário de Andrade e o Departamento de Cultura	61
1.6 – Mário de Andrade, a criação dos Parques Infantis, sua relação com a infância, suas alegrias e tristezas	65
1.7 – Falando um pouco mais sobre a criação dos Parques Infantis e o atendimento à criança pequena	76
 CAPÍTULO 2 – CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA CIDADE DE SÃO PAULO	 92
2.1 – A cidade de São Paulo e a Cultura	93
2.2 – O CEU e as influências recebidas de projetos inovadores brasileiros	104
2.3 – A criação dos CEUs na cidade de São Paulo: um projeto popular na cidade de São Paulo	128
2.4 – O projeto arquitetônico e sua funcionalidade educativa	141
2.5 – A proposta política educacional dos CEUs	154
2.6 – A integração entre Educação, Cultura e Esportes	159
2.7 – Espaços e tempos: o encontro de gerações	161
2.8 – Mudança de governo e a descontinuidade política	162

CAPÍTULO 3 – O CEU ARICANDUVA	168
3.1 – A construção do CEU Aricanduva por muitas mãos	168
3.2 – A influência do movimento <i>Contando... Cantando... Dançando... Reconstruindo nossa história e nosso currículo</i>	191
3.3 – Um olhar negro: O CEU Aricanduva discutindo as questões raciais	210
3.4 – A formação continuada dos profissionais do CEU: cultura popular e a construção da identidade	224
3.5 – A produção cultural local e sua organização em núcleos	232
3.6 – Programas desenvolvidos pela Secretária Municipal de Cultura	254
CONSIDERAÇÕES FINAIS	270
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275

INTRODUÇÃO

*Eu sei muito pouco,
mas tenho a meu favor, tudo o que não
sei.*

Clarice Lispector

Esta pesquisa refere-se ao estudo do pensamento vivo de Mário de Andrade presente nos Centros de Educação Unificados da cidade de São Paulo. Pretendo investigar as influências que os CEUs¹ receberam do ideário modernista e das concepções politico-culturais elaboradas por Mário de Andrade quando diretor do Departamento de Cultura no final da década de trinta, na cidade de São Paulo. Irei traçar paralelos entre os Parques Infantis e os Centros de Educação Unificados, tecendo as relações entre a São Paulo modernista e a contemporânea, focalizando as diferenças e semelhanças do planejamento cultural da cidade, polarizado entre décadas.

(Aprendendo com a própria história)... Em primeiro lugar, nós estamos afirmando com esse título que ninguém aprende fora da história. Segundo: deixamos muito claro que ninguém aprende individualmente apenas. Quer dizer: nós somos sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral de que fazemos parte, na prática social... (FREIRE; GUIMARÃES, 2000: 27)

Partindo desse pensamento de Paulo Freire onde ele afirma que ninguém aprende fora da história, narrarei a trama cultural da cidade e seu desenvolvimento, a partir da prática sócio histórica vivenciada, contando as memórias de educadores, comunidade e a minha trajetória como gestora do CEU Aricanduva.

Podemos observar semelhanças entre os Parques Infantis² e os Centros de Educação Unificados. Os dois projetos foram criados para atender

¹ Centros de Educação Unificados criados no governo de Marta Suplicy durante os anos de 2001 a 2004.

² Os Parques Infantis foram criados por Mário de Andrade, quando diretor do Departamento de Cultura, em 1935.

populações periféricas e carentes. Os CEUs foram construídos para atender regiões que se encontravam dentro do mapa da exclusão da cidade, com altos índices de violência e fragmentação social, tendo como objetivo desenvolver políticas públicas de cultura e educação que facilitassem o acesso e apropriação dos bens culturais. A periferia descrita por Mário de Andrade era a de uma população imigrante para a qual o acesso ao idioma brasileiro era crucial. Essa variação da população das periferias torna ainda maior o desafio de uma abordagem precisa sobre a cultura como objeto da necessidade cotidiana.

Este trabalho também reflete a minha prática pedagógica como professora de Artes que leciona na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em torno de 25 anos na Rede do Município de São Paulo. Revelam minhas indagações, anseios e práticas criativas que venho desenvolvendo com meus alunos, que por vezes encontro e me surpreendo, ora como cresceram, ora pelas suas escolhas de vida, mas principalmente pelo carinho que manifestam sempre ao recordar de minhas aulas que fugiam dos padrões. Meus alunos eram encorajados a ler e ouvir histórias, ouvir os sons da natureza e outras sonoridades, a modelar e experimentar novos materiais e espaços da escola, a dramatizar e dançar a vida através dos conhecimentos que ia propondo. Fui muito feliz na Educação Infantil, mas o grande encontro da Susete educadora foi na sala de leitura da EMEF Dona Jenny Gomes, talvez tenha sido o lugar, onde eu tenha me encontrado e pude dar o meu melhor como professora artista. Depois fui trabalhar com formação de professores no NAE 09 e posteriormente, no CEU Aricanduva onde compartilhei a minha prática pedagógica como artista e professora para outros educadores e comunidades.

Apresentarei a trajetória do CEU Aricanduva, do qual tive a oportunidade de ser gestora e de acompanhar de perto e de forma muito intensa todo o processo de idealização, implantação e desenvolvimento do projeto, além do início do desmonte. Serão focados três períodos: o que antecede à sua criação, o de criação e implantação e o de pós-criação dos CEUs durante a transição dos Governos PT e PSDB/ DEM, entre 2001 e 2005.

Analisarei os projetos e programas desenvolvidos no CEU Aricanduva, a participação popular, a intencionalidade na escolha de ações e conteúdos

significativos que valorizam a identidade, as artes e as culturas populares, a apropriação dos bens culturais por meio do acesso aos equipamentos, produções culturais e vivências artísticas, bem como a descontinuidade e as alterações de projeto e programação ocorridas a partir de 2005.

Os Parques Infantis serão estudados como fonte de pesquisa para a investigação das políticas culturais e educativas adotadas em sua época, da cultura da infância e das manifestações culturais que permanecem vivas e latentes em nossa sociedade, colocando os objetos desse estudo além dos conflitos partidários e engendrando uma ética que consolide estudos reais sobre o potencial e as demandas da vida cultural da cidade. A relação de apropriação dos bens culturais por meio da democratização e acesso criados por Mário de Andrade através de políticas públicas de Educação e Cultura ainda são fenômenos balizadores dentro desse viés.

Também serão analisados os estudos da implantação dos Parques Infantis, bem como os estudos que contribuíram para a criação dos CEUs, tendo como parâmetros as características e especificidades ao longo do processo histórico, social, cultural, da Educação, da Cultura e da Arte-Educação no Brasil.

O objetivo desta dissertação, *O pensamento vivo de Mário de Andrade: dos Parques Infantis aos CEUs da cidade de São Paulo*, é narrar o período histórico da criação dos CEUs na cidade de São Paulo. Enfatizarei a importância e relevância social do projeto que viabilizou espaços e equipamentos públicos de qualidade social, como polos de difusão de experiências educacionais, promovendo mecanismos de gestão e participação centrados no ideário do pensamento da cidade educadora, reconhecendo que todos os espaços da sociedade educam para além dos muros da escola. Considerando assim, a educação formal e a educação não formal, tecerei redes de relações estabelecidas dentro do processo educativo construído nos CEUs, fundamentados no conceito de hibridação cultural, multiculturalismo e heterogeneidade cultural.

Dentro dessa perspectiva, buscarei encontrar respostas para a seguinte questão: Que ideário tem o projeto CEU?

O diálogo proposto entre culturas será expresso nesse contexto. As culturas de rua urbanas, expulsas do institucional, aqui ganham espaço e dialogam com as culturas produzidas pela instituição “Escola”. O imigrante rechaçado outrora dialogando com a população miscigenada das periferias de hoje.

O pensamento de Mário de Andrade servirá de fio condutor para expressar e contar a história da Arte, Educação e Cultura da cidade de São Paulo na década de trinta. Outro foco será revelar a importância de sua atuação política corajosa, que cria programas inovadores de democratização e acesso aos bens culturais. A criação dos Parques Infantis é um marco na história da Educação. Criados inicialmente como um projeto de educação não formal para atender os filhos dos operários, posteriormente dá-se início ao que conhecemos hoje como rede de educação infantil da cidade de São Paulo. Garantindo o direito à infância na família estendida ao espaço cultural, ou seja, o direito de não trabalhar, ganha uma importância nacional e ecoa para fora da cidade e além de seu tempo. O pensamento modernista faz da Arte e da Cultura um bem comum, que valoriza a identidade de seu povo e as culturas populares produzidas no Brasil.

Busquei valorizar o pensamento de que o Brasil precisa se conhecer inter-regionalmente. As cidades precisam se visitar para valorizar e reconhecer sua identidade sociocultural. Assim, reafirmamos a necessidade de autoconhecimento e apropriação da cultura através das experiências culturais de nossa cidade, por meio de intencionalidades de homens e mulheres que compreenderam e compreendem a importância da Cultura e da Educação por meio das Artes.

É preciso fazer uma contextualização histórica da qual faço parte, que me levou a escrever esse projeto e me motivou a pesquisar. Relatarei o período que antecede à criação dos CEUs. Farei um recorte e narrarei o movimento de Reorientação Curricular ocorrido na Zona Leste da cidade de São Paulo, regiões da Penha e Itaquera, construído por artistas, educadores e pesquisadores através da Coordenadoria de Educação de Itaquera, antigo Núcleo de Ação Educativa 09. Entre os anos de 2000 e 2004 ocorre o

movimento de formação de educadores: “Contando... Cantando... Dançando... Reconstruindo nossa história e nosso currículo”.

Através de encontros, cursos, seminários e visitas a espaços culturais, foi sendo desenhado um projeto intersecretarial entre os equipamentos de Cultura: Casa de Cultura da Penha, Casa de Cultura Raul Seixas, Teatro Martins Penna, SESC Itaquera e Escolas Municipais. Este trabalho adotou um pensamento de valorização e resgate da memória, das culturas populares, da literatura, das artes, dos conhecimentos no campo da oralidade, das diversidades culturais e étnicas. Esse pensamento foi ganhando vitalidade na discussão curricular e eco nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Por meio de conteúdos e vivências artísticas, o *corpo* torna-se importante objeto de trabalho. A memória e a oralidade trazem reminiscências da infância e adolescência. Aos poucos vão sendo resgatados os repertórios individuais e construindo-se um repertório coletivo. Por meio do canto, da dança, do teatro, da tradição de contar histórias a prática educacional vai sendo traçada, ultrapassando os muros da escola e ganhando espaço nas salas de aula. Nesse processo, tivemos a contribuição de Margareth Brandini Park, Regina Machado, Tatiana Belinky, Giba Pedrosa, Marcelo Manzatti, Lydia Hortélio, Renata Mattar, Ligia Rosa, Sumaya Mattar, entre outros.

Sobre as ações que ocorreram nesse período de efervescência cultural e educacional, vale ressaltar a experiência inovadora realizada em parceria com a EMIA³. O projeto desenvolvido pelo NAE 09 em parceria com a EMIA, chamado: “Arte integrada, uma experiência da EMIA de São Paulo”, por meio de um curso de formação de educadores desenvolvido no período de agosto a novembro 2002, educadores das diversas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, das regiões da Penha e Itaquera, tiveram contato e puderam levar o pensamento desse importante trabalho para suas escolas. É a primeira vez que a EMIA sai do seu espaço e entra na escola formal. Esse movimento contribuiu para a criação das EMIAs nos CEUs e é decisivo na construção da história do CEU Aricanduva.

Do período que antecede à criação dos CEUs, podemos detectar a forte influência do pensamento modernista de Mário de Andrade, presente nas

³ Escola Municipal de Iniciação Artística.

ações da valorização da cultura popular, do respeito à infância, das artes, do reconhecimento da identidade brasileira, que é negra, indígena, e não somente branca. Essa ótica vai reconhecer que o povo brasileiro é miscigenado e possui profundas raízes indígenas, africanas e europeias. Compreende-se então que a sociedade produz culturas diversas e seus valores precisam ser requalificados, pois ainda encontramos um forte modelo de sociedade com uma identidade branca, de moral judaico-cristão, heterossexual e dos grupos sociais dominantes economicamente.

Uma, entre tantas lições deixadas por Mário de Andrade, é o compromisso com as diferentes culturas: traduzido em projetos para apresentar o povo brasileiro a ele mesmo. As crianças, e dentre elas aquelas de pouca idade, constituem um pedaço deste povo, por vezes silenciadas, não ouvidas. Mário de Andrade, em sua coleção de desenhos de meninos e meninas, valoriza as manifestações infantis nesta busca pelo povo. (GOBBI, 2005)

A preocupação que Mário tinha com as diferentes culturas, o respeito à criança e ao povo brasileiro encontra-se muito presente nesse momento histórico de criação dos CEUs. Podemos notar que um dos eixos centrais do projeto do CEU é a valorização a diversidade cultural e a cultura da infância.

O princípio educacional que norteia o projeto dos CEUs é de promover uma educação integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Inclui a educação formal, não formal e as atividades socioculturais, esportivas e recreativas como formas de aprendizagem. Essa proposta reuniu todas as ações educativas da Prefeitura de São Paulo em um único polo. Juntas estão o CEI (Centro de Educação Infantil), a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) em um só conjunto, integradas à Biblioteca, ao Teatro, aos Ateliês, ao Telecentro, à Padaria Comunitária, aos espaços esportivos como quadras, piscinas e pistas de skate. Essa integração intersecretarial possibilita o encontro e diálogo entre as diversas gerações e grupos, criando um elo de respeito entre si.

Mário de Andrade muito se preocupou em apresentar aos brasileiros o Brasil. Podemos ver presentes nos Pls a valorização do brincar, das tradições

e manifestações culturais que vão sendo trabalhadas com as crianças; experiências inovadoras que vão dar início ao que hoje conhecemos como cultura da infância. Esse resgate Mário faz ao visitar e recolher conhecimentos populares construídos pelo Brasil afora.

Esse pensamento reflete fortemente nos CEUs. Uma das expectativas do projeto CEU era que a cidade de São Paulo pudesse de fato se conhecer, fortalecer a identidade cultural regional e, conseqüentemente, a identidade da cidade, desenvolvendo um sentimento de pertencimento. Através do mapeamento da produção cultural local e sua apropriação nos espaços do CEU, as regiões poderiam se conhecer e depois visitar umas às outras, trocarem saberes e conhecer um pouco da história de paulistanos que moram do outro lado da cidade. A proposta previa a reversão da polaridade cultural existente na cidade. Através da democratização dos bens culturais, dos espaços de lazer, da cultura e da prática esportiva, pretendia-se reverter o quadro de exclusão social, cultural, tecnológico e educacional.

Com a implantação dos 21 CEUs na primeira fase, a cidade muda significativamente o quadro de equipamentos públicos na educação, expandindo a quantidade de bibliotecas de 67 para 88 (aumento de 30%), telecentros de 52 para 73 (40%), piscinas de 61 para 128 (109%) e os teatros aumentaram 300%, passando de sete para 21. Essa mudança contribuirá para o princípio de cidade educadora, bem como o da rede de proteção social instituídos na cidade de São Paulo.

Essa pesquisa visa realizar um estudo que estabeleça relações entre poder e cultura no espaço público: as políticas públicas voltadas para a democratização, para o acesso e para qualidade social dos serviços. Foram escolhidos projetos considerados de excelência: CEU e PI, que em seu âmago almejavam atender seu público com qualidade social e contribuir para a transformação social. A dissertação terá uma abordagem qualitativa e será de caráter interdisciplinar, considerando os conceitos da bricolagem. Buscarei, através de entrevistas *in locus*, pesquisa de documentos e bibliografias sobre os PIs e CEUs, Educação e Cultura e temas relacionados, estabelecer relações entre os conhecimentos empíricos e os conhecimentos científicos socialmente construídos.

De forma reflexiva, considerando a subjetividade da minha trajetória de quase 25 anos como artista educadora e da experiência em gestar políticas públicas no CEU Aricanduva, busquei, através das investigações, de hipóteses estabelecidas, dos conhecimentos socialmente produzidos, apresentar nessa narrativa rizomática as vozes dissonantes de atores anônimos que contribuíram na construção de um projeto de gestão participativa e as relações entre os tempos e espaços dos CEUs e o PIs. Questões de gênero, de raça, forças sócias, e culturais estão fortemente presentes. Pretende-se contribuir com a teoria social, com a qualidade e concretude do conhecimento produzido socialmente sobre a vida cotidiana e as novas formas de ver o mundo, considerando olhares antes desconhecidos.

É importante valorizar o pensamento de Mário de Andrade, um brasileiro visionário que trouxe o Brasil aos brasileiros e cantou o norte e nordeste desse país, compreendendo as relações de poder e da elite de seu tempo, convivendo entre os diversos mundos sociais. Na oportunidade que teve de ser gestor público, não titubeou. Ele construiu criativamente a malha cultural da cidade de São Paulo, adotando um pensamento multicultural, fazendo da *imagem, ação*.

Como versou o poeta Chico Science em sua música:

[...] O homem coletivo sente a necessidade de lutar/ O orgulho, a arrogância, a glória/ Enche a imaginação de domínio/ São demônios os que destroem o poder/ Bravio da humanidade/ Viva Zapata/ Viva Sandino/ Antonio Conselheiro/ Todos os Panteras Negras/ Lampião sua imagem e semelhança/ Eu tenho certeza eles também cantaram um dia. (CHICO SCIENCE, "Monólogo ao Pé do Ouvido", 1994)

É desse lugar que falo: de homens e mulheres que continuam acreditando na dinâmica coletiva de preservar as raízes através de um olhar multicultural. Que mantém seus ideais através dos tempos, que lutam e destroem o poder hierárquico e autoritário mesmo que seja por um tempo efêmero. E viva Mário de Andrade e todos os Panteras Negras anônimos que cantaram em seu tempo uma sociedade mais justa culturalmente.

Esse percurso foi sendo construído como se constrói uma colcha de retalhos, ou um quebra-cabeça, onde as peças vão se unindo, criando relações. Assim foi feito. Os textos foram se unindo e criando partes, se desvelando e se tornando capítulos. A sequência dos capítulos se deu da seguinte maneira:

“Mario de Andrade e a criação dos Parques Infantis na cidade de São Paulo” faz a contextualização histórica e política do período tratado. O capítulo será dividido nos tópicos: – *Cena Política e a Gestão dos Ilustrados e Intelectuais na cidade de São Paulo*; – *São Paulo e a Era Vargas*; – *A Semana de Arte Moderna de 22*, – *Mário de Andrade: católico, humanitário, defensor do ócio, sob influência unanimista e marxista*; – *Mário de Andrade e o Departamento de Cultura*; – *Mário de Andrade, a criação dos Parques Infantis, sua relação com a Infância, suas alegrias e tristezas*; – *Falando um pouco mais sobre a criação dos Parques Infantis e o atendimento à criança pequena*.

“Centro Educacional Unificado: uma experiência inovadora na cidade de São Paulo” narra a trajetória da criação dos CEUs na cidade de São Paulo. O capítulo será apresentado na seguinte divisão: – *A cidade de São Paulo e a Cultura*; *O CEU e as influências recebidas de projetos inovadores brasileiros*; – *A criação do CEUs na cidade de São Paulo: um projeto popular com gestão participativa*; – *O projeto arquitetônico e sua funcionalidade educativa*; – *A proposta política educacional dos CEUs*; – *A integração entre Educação, Cultura e Esportes*; – *Espaços e Tempos: O encontro de gerações*; – *Mudança de governo e a descontinuidade política*.

O capítulo “O CEU Aricanduva” conta a experiência da implantação desse centro e seus desdobramentos, e será dividido nos seguintes tópicos: – *A construção do CEU Aricanduva por muitas mãos*; – *A influência do Movimento: “Contando... Cantando... Dançando... Reconstruindo nossa história e nosso currículo”*; – *Um olhar negro: O CEU Aricanduva discutindo as questões raciais*; – *A formação continuada dos profissionais do CEU: cultura Popular e a Construção da Identidade*; – *A produção cultural local e sua organização em núcleos*; – *Programas desenvolvidos pela Secretária Municipal de Cultura*.

Terminarei a dissertação com as considerações finais.

CAPÍTULO 1

MÁRIO DE ANDRADE E A CRIAÇÃO DOS PARQUES INFANTIS NA CIDADE DE SÃO PAULO



Imagem 1 – Parque Infantil

Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

1.1 – Cena política e a gestão dos ilustrados e intelectuais na cidade de São Paulo

São Paulo, cidade aqui retratada como a Moderna Província, que no início do século XX tinha cheiro de café e jeito caipira, caminha para um pensamento modernista. As míticas contradições estão presentes em seu desenvolvimento desde então. Mesmo com o forte espírito provinciano, o paulistano teve a possibilidade de importar o espírito modernista e as suas modas diretamente da Europa.

Veja o que diz Mário de Andrade, neste trecho:

Ora, São Paulo estava muito mais ao par que o Rio de Janeiro. E, socialmente falando, o modernismo só podia mesmo ser importado por São Paulo e arrebentar na província. Havia uma diferença grande, já agora menos sensível, entre Rio e São Paulo. O Rio era muito mais internacional como

norma de vida exterior. Está claro: porto de mar e capital do país, o Rio possui um internacionalismo ingênito. São Paulo era espiritualmente muito mais moderna, porém, fruto necessário da economia do café e do industrialismo consequente. Caipira de serra - acima, conservando até agora um espírito provincial servil, bem denunciado pela sua política, São Paulo estava ao mesmo tempo, pela sua atualidade comercial e sua industrialização, em contato mais espiritual e mais técnico com a atualidade do mundo. (ANDRADE, 1974 apud COUTINHO, 2002: 16).

A elite econômica da cidade, com a preocupação de expandir a movimentação cultural e superar o seu espírito provinciano, realiza algumas mostras nacionais e internacionais de artes plásticas, com o objetivo de promoção e fruição dos bens culturais. Essas ações patrocinadas por influentes nomes da elite paulistana pretendiam ter continuidade e se estabelecer no calendário da cidade.

Em 1911, 1912 e 1913 foram realizadas as Exposições Brasileiras de Belas Artes e uma Exposição de Arte Francesa. Artistas contemporâneos são trazidos, como Maurice Denis, Auguste Rodin e Henri Rousseau. De 1914 a 1919, ocorre uma parada na movimentação artística que vinha sendo construída, provavelmente por causa da Primeira Guerra Mundial. Em 1919, no Teatro Municipal, é retomado o circuito cultural com a Exposição de Pintura e Escultura Francesa, inaugurando o espaço que será dedicado para mostras de artes plásticas. E em 1922, é realizada nesse espaço a famosa Semana de Arte Moderna. Segundo Tadeu Chiarelli, a tão mitificada Semana de Arte Moderna de 1922 pode ser vista como mais um evento artístico-cultural mundano realizado pela elite paulista para seu deleite.

Nesse sentido, desde o século XIX vem ocorrendo o processo de europeização na cidade de São Paulo, onde a aristocracia do café realiza verdadeiras orgias intelectuais, recebendo em seus salões intelectuais, artistas e políticos à moda parisiense.

Nesse mesmo período, a Europa enfrenta a crise da Guerra e, contradizendo o glamour vivido na época de europeização, a cidade recebe centenas de milhares de imigrantes empobrecidos e famintos de diferentes

nacionalidades, fugidos da Guerra, que aqui desembarcavam com intuito de “fazer a América”.

A cidade é invadida por culturas e valores diferentes, ameaçando descaracterizar a antiga província. Nesse processo, estimulados em salvar a memória colonial, se unem artistas e intelectuais para desenvolver projetos de afirmação nacionalista.

1.2 – São Paulo e a Era Vargas

Nessa perspectiva, ocorre um crescimento descontrolado na cidade de São Paulo. Sua paisagem é modificada e muitos problemas de infraestrutura aparecem. Faz-se necessário buscar novos modelos de intervenção e planejamento urbano, bem como um plano educacional, para assimilar o recém-chegado imigrante que formará mão de obra apta a colaborar com o desenvolvimento do Estado.

A elite paulistana constituída pela oligarquia rural participava ativamente do poder federal desde a implantação da República, pertencendo ao Partido Republicano Paulista, o PRP, primeiro partido político fundado nesse período. Posteriormente, em 1926, é fundado o Partido Democrático.

Em oposição aos conservadores rurais do PRP, jornalistas ligados ao jornal *O Estado de São Paulo*, intelectuais e professores da Faculdade de Direito formam a Liga Nacionalista em 1917. Entre eles estavam Júlio de Mesquita Filho, Monteiro Lobato, Antônio de Sampaio Doria, Fernando de Azevedo e Amadeu Amaral. Os ilustres da Liga Nacionalista defendiam o voto secreto obrigatório, a moralização da política, a erradicação do analfabetismo e a assimilação dos imigrantes. Muitos desses senhores fundariam o Partido Democrático, em 1926.

Com o apoio dos democratas, a Revolução de 1930 afastou a hegemonia paulista republicana do poder federal. Com a queda da oligarquia cafeeira e o declínio da agricultura, iniciou-se no Brasil um processo de industrialização.

Com a vitória da Revolução de 30, Getúlio Vargas é nomeado presidente. Utilizando-se do discurso ideológico, para combater o liberalismo e o comunismo, surge no Brasil o governo provisório de Getúlio Vargas (1930 a 1934), depois o então conhecido Governo Constitucional (1934 a 1937) e fechando a Era Vargas, o chamado Estado Novo (1937 a 1945).

Autoritário, baseado no cooperativismo fascista da Itália, esse governo tinha como principal característica a manipulação das massas. Seu objetivo era a construção de uma “nova ordem” e de um “novo homem”. Essa nova ordem baseava-se na centralização política. Pretendia-se que o Estado fosse intervencionista e buscava-se desenvolver a industrialização baseada na Organização Racional do Trabalho, pois o pensamento vigente considerava que a industrialização era o único caminho para o desenvolvimento; e, por fim, o nacionalismo era o que sustentava todo esse projeto e tudo era feito em busca de uma “Nação Brasileira” forte e independente das tendências internacionais.

Dentro dos aspectos dessa “nova ordem”, a industrialização brasileira, baseada na Organização Racional do Trabalho, pretendia dar ênfase ao trabalho, com o objetivo da criação de uma classe operária. No Manifesto de Outubro da Ação Integralista Brasileira lê-se, como objetivo do governo de Getúlio:

[...] transfigurar o trabalhador no herói da nova Pátria, no homem superior, iluminado pelos nobres ideais de elevação moral, intelectual e material. (VARGAS apud SPANNENBERG, 2010: 144)

Neste trecho do Manifesto podemos observar a valorização do trabalhador como um ser superior, o ser que engrandece a nação e conquista sua elevação moral, material e intelectual através do trabalho. Dessa forma, pretende-se difundir a ideia de “operário”. Esse pensamento irá ecoar e atingir uma parcela da sociedade que não se encaixa no mercado de trabalho assalariado: a massa ex-escrava e os imigrantes recém-chegados ao país. Outro aspecto bastante valorizado nesse novo modelo imposto aos brasileiros

era o nacionalismo, utilizado para tentar forjar a construção da “*Nação Brasileira*”.

A tendência nacionalista nas Artes vinha desde o final do século XIX, quando as nações europeias que ainda não tinham se constituído como Estado Nação buscavam em suas raízes algo que as unisse com um “espírito nacional”. Essa tendência chega ao Brasil e podemos destacar tal influência na composição “O Guarani”, de Carlos Gomes, que valorizava a nacionalidade. Essa ideia evolui e atinge seu ápice na Semana de Arte Moderna, de 1922.

No Brasil, por muito tempo a Semana de 22 foi definida como a aurora de uma nova era, mas para chegar próximo ao que a Semana de fato significou é preciso desvencilhar do mito e decodificar a simbologia que carrega na dinâmica de um processo que começou cinco anos antes.

Os artistas da época criticam intensamente essa ideia valorosa de *operário* que Vargas tanto defende. A preguiça será enaltecida na poesia, na literatura e na Música. Mário de Andrade escreve, aos 25 anos, a *Divina Preguiça*, falando do ócio criador, ideia que depois irá desenvolver em *Macunaíma*, escrito entre 1926 e 1927 e publicado em 1928. Aqui ele apresenta seu personagem principal, o anti-herói sem nenhum caráter, o negro-índio-branco, o brasileiro mestiço, como um adulto-menino que demora seis anos para falar, e quando fala apenas diz “Ai que preguiça!”

Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: – Ai! que preguiça!... (ANDRADE, 1962: 11)

E ao longo da história continua brincando, o tempo todo, seja com o leitor, com os personagens ou até mesmo com o próprio escritor. Faz crítica à sociedade da máquina, relacionando o progresso com civilização. A crítica está relacionada à ideia de civilização que aliena o homem em relação aos valores sensíveis em prol do desenvolvimento proposto na época. Em *Macunaíma*, o homem aparece como o *bárbaro mecanizado* de Keyserling. Para Mário, existem duas civilizações: uma falsa e rotulada, igual a progresso e uma verdadeira e necessária ligada ao que seriam as civilizações primitivas.

A brincadeira e o jogo tinham funções em si mesmas e serviam para despendar e gozar o tempo livre. Em carta a Murilo Mendes, Mário refere-se com naturalidade à relação sexual como brinquedo, brincadeira. Ele mesmo se considerava menino e sua preocupação com a infância sempre esteve presente. Quando diretor do Departamento de Cultura irá desenvolver várias ações voltadas para a cultura da infância, para a cultura popular brasileira e para a brasilidade, fundamentadas no tempo livre e no ócio criador.

Para ele a arte é fruto da preguiça, ela nasce:

[...] dum bocejo sublime, assim como o sentimento do belo deve ser surgido duma contemplação ociosa da natureza. (ANDRADE, 1918 apud ANCONA LOPEZ, 1972: 110)

O exercício da preguiça que eu cantei em Macunaíma, é uma das minhas maiores preocupações. (ANDRADE apud FARIA, 1993: 79)

Para Mário, a Arte nasce do lazer, do ócio horaciano, que pôde ser compreendido pelo Cristianismo, cuja doutrina o diferencia de preguiça = negação de luta por um ideal, pecado mortal. A civilização deveria portanto compreender a preguiça, dar-lhe a conotação de valor, da mesma forma que as sociedades primitivas lhe dão. (ANCONA LOPEZ, 1976: 110)

Segundo Telê Ancona Lopes, Mário de Andrade irá desenvolver à partir do pensamento de *Keyserling* a valorização do povo brasileiro e das culturas primitivas, valorizando a sensibilidade e a capacidade de viver num mundo de poesia, onde a cultura deve se apoiar no *Sein* (Ser) e não em *Konnen* (capacidades, fatos).

A valorização da sensibilidade, a capacidade de viver num mundo de poesis, no sentido impregnado por Vico, participando dele quase que organicamente, deixando-se prender pelos valores da sabedoria, mas não pelo domínio absoluto da lógica, fazem com que Keyserling valorize o primitivo para Mario de Andrade, antes de Lévy-Bruhl. Keyserling é um filósofo; não trata do primitivismo enquanto categoria antropológica, mas enquanto realização integral do homem, admitindo inclusive o progresso, mas tendo como ponto de partida as reais necessidades do Ser. (ANCONA LOPEZ, 1976: 112)

No segundo prefácio de *Macunaíma*, escrito em 27 de março de 1928 por Manuel Bandeira, as ideias de Mário de Andrade são apresentadas ligadas ao pensamento *keyserlinguiano* como introdutórias do que seria sua defesa pessoal e política: as culturas populares, o povo brasileiro compreendido como *primitivo*, a valorização da Arte, a profundidade do Ser e a importância do ócio criador:

Me repugnaria bem que se enxergasse em Macunaíma a interação minha dele ser o herói nacional. É o herói desta brincadeira, isso sim, e os valores nacionais que o animam são apenas o jeito dele possuir/ aquele paralogismo/ o Sein de Keyserling (sic) a significar, imprescindível a meu ver, que desperta empatia. Uma significação não precisa ser total prá ser/ mais/ profunda. É por meio do Sein (ver prefácio do tradutor em Le Monde qui nait) que a arte pode ser aceita dentro da vida. Ele é que/ estabelece/ faz da arte e da vida um sistema de vasos comunicantes, equilibrando o líquido que agora não turtuveio em chamar de lágrima. (BANDEIRA apud ANCONA LOPEZ, 1976: 112)

A aplicação das ideias de *Keyserling* para compreender o povo brasileiro continua quando Mário realiza a viagem ao Nordeste, entre 1928 e 1929, resultando nos escritos de *O turista aprendiz*, em 1932. Nesses escritos, Andrade analisa os dados colhidos para escrever “*Na pancada do Ganzá*” e, posteriormente, em 1938, trabalhando no Departamento de Cultura com uma das mais importantes ações do DC, a *Missão de pesquisas folclóricas*, visitando os Estados de Pernambuco, Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão e Pará. E podemos dizer que, nos Parques Infantis, Mário de Andrade teve a oportunidade de praticar suas ideias apresentado as crianças que frequentavam os PI: *o Brasil e a cultura brasileira*, desenvolvendo a ideia de *missionário* do povo brasileiro.

Nesse sentido ainda, outros artistas fazem suas críticas de forma bem humorada e divertida. Exemplo disto é a composição de Noel Rosa chamada *Conversa de botequim*, de 1935, que enaltece a preguiça através da figura do malandro. Vejamos:

*Seu garçom faça o favor de me trazer depressa,
 Uma boa média que não seja requentada
 Um pão bem quente com manteiga à beça,
 Um guardanapo e um copo d'água bem gelada
 Feche a porta da direita com muito cuidado
 Que não estou disposto a ficar exposto ao sol
 Vá perguntar ao freguês do lado
 Qual foi o resultado do futebol...*

E o samba segue com delicadeza pedindo várias para o garçom, inclusive a de pendurar a conta. Os sambas da época e o próprio Carnaval têm esse caráter brincalhão. É essa tênue fronteira entre o sério e o cômico um dos pontos mais explorados pelas letras de músicas populares, mais especificamente, pelo samba, durante o Estado Novo. A brincadeira aqui é uma forma de burlar, driblar o sistema imposto e questionar a figura do “operário”.

Para Bakhtin, é chamado de “riso festivo”:

[...] esse riso ambivalente: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita, simultaneamente. (BAKHTIN, 1999: 10)

A intenção desse tipo de riso é quebrar com as hierarquias, inverter as posições sociais, já que encara todos como iguais, brincando juntos na festa popular e desfaz os aspectos sérios e amedrontadores da sociedade da época.

Com o processo intervencionista, Getúlio nomeia vários interventores por todos os estados do país. Em São Paulo é realizado o desmantelamento das lideranças políticas do Estado, através das várias nomeações que não tinham o apoio dos dois partidos políticos existentes. Como as lideranças políticas do estado de São Paulo ficaram de fora das nomeações feitas por Vargas, as oligarquias paulistas se unem criando a Frente Única Constitucionalista e exigindo “São Paulo livre, civil e paulista”. Esse movimento ocasionou a então chamada *Revolução de 32*, onde os paulistas saíram derrotados e as tropas federais de Getúlio, fortalecidas.

Em 1933, com o intuito conciliatório, tentando ganhar espaço e conquistar prestígio entre os paulistas, Getúlio nomeia como interventor o senhor Armando de Salles Oliveira, ativo membro e candidato da Frente Única. Engenheiro formado pela Escola Politécnica, com especializações em metalurgia e eletrotécnica e com estágios na Europa, já havia demonstrado competência ao administrar a Estrada de Ferro Mogiana. Fazia parte da elite ilustrada e mantinha boas relações com os Democratas. Seu casamento com uma das filhas do jornalista Júlio Mesquita contribuiu para o êxito em suas atividades.

Como interventor, Armando de Salles de Oliveira teve poderes para agir e nomear pessoas de sua confiança. Para prefeito, nomeou Fábio da Silva Prado, engenheiro, diplomado pela Escola Politécnica de Liège, na Bélgica. Pertencia à elite cafeeira paulistana, sobrinho do Conselheiro Antônio Prado, filho de seu irmão Martinico e casado com Renata Crespi da Silva Prado, filha de famoso industrial italiano, proprietário do Cotonifício Rodolfo Crespi. Além de pertencer à elite paulistana, tinha laços estreitos com intelectuais vanguardistas. Era um homem moderno e aberto a novas influências. Foi um dos fundadores do Partido Democrático, em 1926, tendo o apoio do jornal *O Estado de São Paulo* e participando da Revolução de 32.

Sua gestão muito elogiada na época (e até os dias de hoje) foi marcada pela “visão moderna e a sensibilidade pessoal para as questões sociais e culturais”.

Segundo Rejane Coutinho:

A administração Fábio Prado propôs um novo sistema, moderno e eficiente que incluía a regulamentação do funcionalismo público e a reorganização das finanças. As suas ações eram orientadas pelos preceitos da ciência da administração. Que agilizaram a máquina administrativa. No setor urbanístico o Prefeito Fábio Prado se beneficiou da ausência de uma oposição e agiu com liberdade sobre o desenvolvimento de obras na cidade. Seguindo o Plano de Avenidas elaborado pelos engenheiros Prestes Maia e Ulhôa Cintra em 1929, foram abertas as avenidas Nove de Julho e Rebouças, construídos túneis e o novo Viaduto do Chá. As obras do Parque Ibirapuera foram retomadas e foi iniciada a construção do Estádio do Pacaembu. Duas questões

importantes foram colocadas em evidência e debatidas durante esta gestão: a preocupação com a oferta de espaços livres para a população e a elaboração de um plano urbanístico para a cidade. (COUTINHO, 2002: 19).

Como podemos ver, o prefeito Fábio Prado tinha uma visão urbanística bastante contundente e avançada para a época. Muitas de suas obras são importantes até os dias de hoje. Seu governo dava ênfase à educação e à cultura. Cria em 1933 a Escola de Sociologia e Política seguindo o modelo americano e, em 1934, cria a Universidade de São Paulo, projeto de Júlio de Mesquita Filho encomendado a Fernando de Azevedo.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era sonhada nos encontros na casa de Paulo Duarte, onde os artistas e intelectuais se encontravam desde a Semana de 22, sendo a menina dos olhos dessa gestão. Através dela buscavam controlar a participação política e conter o avanço do comunismo. Para os “ilustrados”, como eram conhecidos “a luta política contra o comunismo deveria se dar principalmente no campo ideológico e cultural”.⁴

Fábio Prado nomeia como chefe de seu Gabinete o advogado e jornalista Paulo Duarte, que desde o início da gestão foi responsável pela reforma administrativa da Prefeitura. Entre outras mudanças, previa a criação de um órgão de cultura em seu organograma, antigo sonho que partilhava com os amigos modernistas que frequentavam sua residência desde o final da década de 1920. Entre eles, os intelectuais Mário de Andrade, Sergio Milliet, Antônio de Alcântara Machado, Tácito de Almeida, Rodolfo Homem de Mello e Rubens Borba de Moraes entre outros. Ali nasceu o Departamento de Cultura, nas reuniões semanais, em volta de uma mesa de granito, aquecidas por bons vinhos. Sonhavam transformar a cidade de São Paulo numa metrópole cultural e um dia ter apoio da elite para realizar *uma organização brasileira de estudos de coisas brasileiras* (DUARTE, 1977: 49).

Esses sonhos, por falta de capital, ficaram engavetados por anos. Vieram revoluções, vieram misérias e lutas, Paulo Duarte fora exilado em Paris durante parte de 1932 e por todo ano de 1933, mas o grupo não se dissolveu e

⁴ Citação de discurso de Armando Salles de Oliveira. (ABANUR apud COUTINHO, 2002: 20)

manteve contato por cartas. Em 1934, quando voltou para São Paulo, é convidado por Fábio Prado para ir trabalhar na prefeitura e assim o projeto antigo sonhado com seus amigos começa a tornar-se realidade.

[...] Creio que foi um maravilhoso vinho “Montrachet”, que me cutucou, no subconsciente, a velha ideia nascida no apartamento da Avenida São João... Passei uma semana coligindo notas. Primeiro conversas com o então Governador de São Paulo. Mas este era homem que criara a Universidade Paulista. Viu que era bom. Fui à casa de Mario de Andrade. Fechamo-nos naquele quarto em que trabalhava... Mario me ouviu. E disse: “Mas isso é felicidade demais!” Era mesmo. Mandou-me uma porção de dados, dois dias depois que se somaram aos meus. (DUARTE, 1977: 51).

O projeto inicialmente foi apresentado para Fábio Prado, que aprovou tudo. Depois foram mimeografadas várias cópias compartilhadas com vários amigos, jornalistas, intelectuais e frequentadores dos encontros da Avenida São João para que pudessem contribuir.

[...] mandei mimeografar aquele anteprojeto, onde se esboçava um sistema de parques infantis, e restauração e publicação de documentos históricos, teatros, bibliotecas. Mandei cópia a uma porção de gente: Plínio Barreto, Anhaia Melo, Júlio de Mesquita Filho, F. E. Fonseca Teles, Fernando de Azevedo, Antonio de Almeida Prado, Cantídio de Moura Campos, sem contar, está claro, nosso grupinho. (DUARTE, 1977: 51).

As cópias foram devolvidas uma semana depois, cheias de anotações, mas foi Fernando de Azevedo, grande entusiasta do projeto e um dos reformadores educacionais da “Escola Nova” quem mais contribuiu.

Após a Revolução de 1930, as propostas da “Escola Nova” para uma reforma do ensino foram incorporadas à Constituição de 1934 (apenas para serem novamente alteradas, com a Constituição do Estado Novo, em 1937). Em 1934, foi estipulado um plano nacionalmente integrado para o desenvolvimento educacional, e inauguraram-se quatro universidades, entre elas a USP. O ensino primário se tornou obrigatório, gratuito e aberto aos adultos. (SCHELLING, 1990: 174)

O Departamento de Cultura nasce nesse contexto, recebendo influências modernistas, influências de conceito democrático recebidas pelo movimento educacional da “Escola Nova”, apresentando espírito crítico de pesquisa e experimentação. Paulo Duarte e Mário de Andrade, com o apoio de jornalistas e intelectuais, como já citado, constroem o projeto que irá criar o DC da cidade de São Paulo, com apoio do então prefeito Fábio Prado e do governador do estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira.

Em carta à Murilo Sales, Mário de Andrade expressa sua satisfação em desenvolver o projeto do DC e a preocupação com “o povo” em sua primeira experiência como gestor público:

[...] estou completamente cheio com esta aventura do departamento em que me meti... o que será de mim, ainda não sei bem, sei que a vida mudou... estou cheio, trabalhando com paixão, com violenta paixão, nesta primeira vida minha em que tomo contato burocrático com o povo e com a vida.
(SCHELLING, 1991: 176)

O Departamento de Cultura surgiu como prolongamento da Universidade de São Paulo. Nos planos originais, seria o germe de um Instituto Paulista de Cultura com jurisdição em todo o Estado, que serviria de modelo para o Instituto Brasileiro de Cultura, ponto de pauta para o programa de governo federal de Armando de Salles Oliveira.

Para Fábio Prado, tal empreendimento iria oferecer ao povo “assistência ao espírito” tanto quanto “assistência material”, pois era necessário cuidar das “mazelas do espírito do paulistano”:

Tratava-se em essência de um projeto político, fruto da ambição do Partido Democrático de levar a presidência da República o seu líder Armando Salles. Na periferia do PD e em torno do seu órgão, o Diário Nacional, aglutinaram-se um grupo de intelectuais de esquerda moderada, alguns como Mário de Andrade, egressos do movimento modernista. A ideia inicial era criar um Instituto Paulista de Cultura, que deveria transformar-se, em âmbito nacional, no Instituto Brasileiro de Cultura.
(WERNECK, 1989: 46)

O Departamento de Cultura e Recreação foi criado oficialmente em maio de 1935 com o ideário do projeto modernista da década de 30, onde a preocupação com a estética não era apenas o primordial e sim o aprofundamento do conhecimento da realidade brasileira para criação de um produto nacional de repercussão internacional. Mário de Andrade é nomeado diretor do Departamento e chefe da Divisão de Expansão Cultural.

Os objetivos do Departamento de Cultura foram estipulados no artigo I, Título I do Ato nº 861, como segue abaixo:

1. *estimular e desenvolver todas as iniciativas destinadas a favorecer o movimento educacional, artístico e cultural;*
2. *promover e organizar espetáculos de arte e cooperar em conjunto sistemático de medidas, para o desenvolvimento da arte dramática, e em geral, da música, do canto, do teatro e do cinema;*
3. *pôr ao alcance de todos, pelos serviços de uma estação radiodifusora, palestras e cursos populares de organização literária ou científica, cursos de conferências universitárias, sessões literárias e artísticas. Enfim, tudo o que possa contribuir para o aperfeiçoamento e extensão da cultura;*
4. *criar e organizar bibliotecas públicas, de forma a contribuir eficazmente para a difusão da cultura em todas as camadas da população;*
5. *recolher, colecionar, restaurar e publicar documentos antigos, material e dados históricos e sociais, que facilitem as pesquisas e estudos sobre a história da cidade de São Paulo, suas instituições e organizações em todos os domínios da atividade. (SCHELLING, 1990: 177)*

Pela primeira vez a legislação municipal assume uma diretriz cultural para a cidade de São Paulo. O DC tinha como meta atuar como uma *instituição de expansão cultural no seio do povo* para promover a *elevação cultural do povo*.

De acordo com Schelling, pesquisadora do pensamento de Mário de Andrade, os objetivos apontados esclarecem o teor democrático e suas preocupações em torno da cultura, aproximando o popular e o erudito na busca da elevação cultural do povo brasileiro, como expressou Mário de Andrade:

Desse modo, as atividades e objetivos do departamento de Cultura refletem não só o surgimento de um conceito “democrático” de cultura na sociedade brasileira, como também uma versão específica desse “novo” conceito de cultura, expresso no discurso de M. de Andrade como – nas palavras de Gramsci – “uma relação pedagógica” entre as várias dimensões que ele estava tentando sintetizar: o nacional e o universal, a cultura do “povo” e a cultura “erudita”, o moderno e o tradicional, a criatividade e a experimentação artística individual e a importância da arte no enriquecimento da vida da comunidade. (SCHELLING, 1991: 177)

1.3 – A Semana de Arte Moderna de 1922

Em 1922, nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro, realizou-se no Teatro Municipal de São Paulo a conhecida Semana de Arte Moderna, primeira manifestação coletiva de arte moderna no país. Nesses dias, intelectuais, artistas plásticos, poetas e músicos ocuparam as escadarias, o saguão, e o palco do Teatro Municipal para apresentar ao público paulistano sua arte irreverente e provocativa, combatendo o academicismo e propondo um olhar modernista que viria a ser conhecido como *vanguarda modernista*. Na primeira noite, Graça Aranha, do centro do palco, anunciava para elite paulistana que outros “horrores” ainda estavam por vir, já que estavam escandalizados com os quadros de Anita Malfatti, os bronzes de Brecheret e os óleos de Di Cavalcanti na exposição do saguão de entrada. Dentre as cerca de 100 obras de vários artistas, estavam maquetes, plantas e desenhos arquitetônicos, esculturas de bronze, mármore e madeira, além de quadros a óleo, desenhos, colagens e aquarelas.

Nem as poesias declamadas por Guilherme de Almeida e por Ronald de Carvalho conseguiram diminuir o mal estar que só ia aumentando. A reação à

música de Villa-Lobos foi até respeitosa, já que solava Ernâni Braga e outros interpretes que garantiram a respeitabilidade. O engraçado foi Villa-Lobos se apresentar de casaca e chinelos por conta de urticaria no pé. O público, horrorizado, entendeu que fosse mais uma performance futurista. A segunda noite teve uma palestra inicial realizada por Menotti del Picchia que falava de símbolos da modernidade, aeroplanos, automóveis e estradas de rodagem e ia sendo ilustrada por trechos de poesia modernistas. Oswald mal pode ler *Os Condenados*, pois fora ovacionado por um coro de vaías, onomatopeias, expressões impublicáveis e batatas atiradas pelo público. Tudo indica que ele tenha arregimentado os estudantes de direito do Largo São Francisco de propósito, para criar esse tom de contrafesta. Mário de Andrade, na sequência, quase hesitou em ler o poema *Inspiração* de *Pauliceia Desvairada*, mas fora encorajado por Menotti e Paulo Prado. Mais tarde ele confessa:

[...] como tive coragem pra dizer versos diante duma vaia tão bulheta que eu não escutava no palco o que Paulo Prado me gritava da primeira fila das poltronas?... Como pude fazer uma conferência sobre artes plásticas, na escadaria do teatro, cercado de anônimos que me caçoavam e ofendiam a valer?... O meu mérito de participante é alheio: fui encorajado, fui enceguecido pelo entusiasmo dos outros... (ANDRADE apud REZENDE, 2006: 41).

Ainda no destaque, Ronald de Carvalho, ao ler o poema provocativo *Os sapos*, de Manuel Bandeira, teve sua leitura acompanhada de relinchos e miados vindos da plateia, e assim a semana continuava cheia de ataques e rupturas. O Modernismo reconhecido como importante movimento que impulsionou e foi responsável pela nossa emancipação artística, teve uma dura negação e sofreu perseguição por parte da aristocracia, intelectuais, jornalistas e artistas envolvidos com o academicismo importado da Europa até então, no final dos anos de 1910 e início dos anos 1920.

O ano de 1917 marca o início do movimento Modernista com dois fatos importantes: a exposição de Anita Malfatti, duramente criticada por Monteiro Lobato, foi considerada o estopim do Modernismo e o começo da amizade e

aproximação intelectual de Mário de Andrade e Oswald de Andrade, responsáveis por dar forma, impulso e ideias à Semana de 22.

Segundo Paulo Mendes de Almeida, a amizade de Oswald e Mário foi fundamental para o Movimento Modernista. Essa união intelectual produziu uma rica colaboração, formando uma dupla coesa, e transmitindo ao grupo dos modernistas, audácia, segurança e entusiasmo. Eram tão diferentes e se completavam:

Mário era ruminante. Desconfia do fácil e da própria facilidade. Era homem de pensar e repensar. A ele, pois, se adequava, perfeitamente, o papel de teorista documentado. Oswald, ao contrário, se entregava às primeiras ideias, quando ainda eram mais sensações ou sentimentos do que ideias. Era uma inteligência a jato, com admirável poder de síntese. (ALMEIDA apud REZENDE, 2006: 13)

Depois, em 1929, se separaram e nunca mais se falaram. Nunca se soube ao certo o que ocorrera, mas tudo indica que provavelmente Oswald, piadista que era, tenha feito alguma piada com Mário, o magoando profundamente. Oswald por diversas vezes tentou reatar a amizade, mas Mário nunca permitiu. Mesmo assim, sempre se trataram com respeito e admiração, mesmo que distantes.

Monteiro Lobato, segundo a maioria dos historiadores, era considerado conservador, defendia o nacionalismo e o naturalismo, sentiu-se ofendido com as obras de Anita Malfatti, considerando-as “anormais”. Ele critica violentamente a artista expressionista de forma implacável no jornal *O Estado de São Paulo* e na *Revista do Brasil*. Posteriormente, continuou criticando duramente as ações do movimento Modernista. A crítica à Anita foi tão forte que influenciou a sociedade paulistana a estigmatizar a artista. Compradores chegaram a devolver três quadros que estavam vendidos. Essa movimentação em torno da exposição de Anita Malfatti, em 1917, provocou a solidariedade de jovens como Mário de Andrade e Oswald. Mário chegou a defender a artista e Oswald de Andrade, meio escondido nas suas iniciais O.A., foi o único a publicar um artigo no *Jornal do Comércio* defendendo o pioneirismo e originalidade da artista. A partir desse momento se unem a Mário e Oswald,

Raul Boop, Alcântara Machado, Luis Aranha, Guilherme de Almeida, Sergio Milliet e o jornalista Menotti del Picchia e outros tantos que passaram a defender as ideias futuristas e pregar o antiacademicismo.

Tadeu Chiarelli em seu livro *Um Jeca nos Vernissagens*, faz um estudo aprofundado sobre o crítico de Arte Monteiro Lobato, propõe a desconstrução do olhar preconceituoso e estigmatizado que pairou sobre Lobato, depois que ele realizou duras críticas no polêmico episódio em 1917, à Anita Malfati e posteriormente à Semana de 22, sendo considerado até os dias de hoje como conservador, anti-modernista e mau crítico. Segundo Chiarelli, Monteiro Lobato foi duramente estigmatizado e ofendido em críticas ofensivas realizadas por Menotti del Pichia e Mário de Andrade e posteriormente pelos principais historiadores do Modernismo que desconsideraram o profundo conhecimento de Monteiro Lobato sobre as Artes e sua importante contribuição para o Movimento Nacionalista da Arte Brasileira.

No final do ano de 1919, outros artistas e intelectuais se juntavam ao grupo de pregação antiacadêmica. Entre eles estavam o escritor Rubens Borba de Moraes, o jornalista Cândido da Motta Filho, o pintor carioca Di Cavalcanti, e por volta de 1920, o escultor Vitor Brecheret. O escultor foi descoberto pelos modernistas, que ficaram deslumbrados com seu talento. Nesse período, Brecheret trabalhava no projeto do monumento aos Bandeirantes que, depois de muitos anos, foi ser concluído em frente ao Parque do Ibirapuera.

O grupo dos Modernistas polarizava a discussão entre passadismo e futurismo e iam se fortalecendo com as publicações estrangeiras e com gente nova que chegava da Europa. Começam a desenvolver a ideia de realizar um evento de peso em que os *avanguardistas* aproveitariam a Comemoração do Centenário da Independência. Em 16 de maio de 1920, no Jornal do Comércio, Oswald escreve: "*Cuidado senhores da camelote, a verdadeira cultura e a verdadeira arte vencem sempre. Um pugilo pequeno, mas forte, prepara-se para fazer valer o nosso Centenário*" (ANDRADE apud REZENDE, 2006: 24).

Os modernistas recebem influência do movimento Futurista de Marinetti, que propunha escrever poemas de forma mais livre e condenava a arte do passado. Os escritos foram trazidos por Oswald de uma viagem à Europa. Porém, Mário de Andrade se indispõe com os futuristas pelas posições

agressivas de Marinetti, que se aproximava ao fascismo e por seu poema *Pauliceia Desvairada*, ainda inédito, ter sido publicado por Oswald em artigo com o título “Tu”, em que Oswald fazia referência ao autor, mesmo no anonimato, como *poeta futurista*, criando grande polêmica na época.

Em 1921 Oswald de Andrade faz um discurso no Trianon; o seu artigo “O meu poeta futurista”, que detonaria a réplica de Mário de Andrade “Futurista?!” e, posteriormente, através da série de artigos “Mestres do passado” e uma sequência de outros textos publicados na imprensa sobre as novas ideias iram fortalecer o movimento vanguardista. Foi no Trianon, local de encontro da elite paulistana para as atividades sociais e políticas, em ocasião em que Menotti iria ser homenageado pelo lançamento de seu livro *As máscaras*, que o grupo fortaleceu o apoio da aristocracia cafeeira em torno da Semana de 22. Posteriormente, vieram os apoios (inclusive financeiros) do latifundiário e comerciante de café Paulo Prado, do deputado e empresário, José Freitas Valle, e do presidente do Estado, Washington Luís.

Com o apoio de Graça Aranha, que se aproximava do movimento, o grupo conquistou a seriedade e se fortaleceu ainda mais com os adeptos vindos do Rio de Janeiro, entre eles, Ribeiro Couto, Manuel Bandeira, Villa-Lobos, Ronald de Carvalho, Sérgio Buarque de Holanda, entre outros. Segundo Mário de Andrade, “a realidade que o movimento modernista impôs” era caracterizada pela “fusão de três princípios fundamentais: o direito permanente à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística brasileira; e a estabilização de uma nova consciência criadora nacional”.

A revista *Klaxon* surgiu logo após a Semana, em maio do mesmo ano, e, com nove números, chega até janeiro do ano seguinte divulgando as novas ideias modernistas. O Movimento Pau-Brasil, capitaneado por Oswald e tendo na linha de frente Mário de Andrade e Tarsila do Amaral, propõe a volta às origens e às características brasileiras. Posteriormente, o grupo modernista se divide no Movimento do *Verde-Amarelismo*, mais tarde conhecido como *Anta*, tendo Menotti, Plínio Salgado e Cassiano Ricardo; Oswald de Andrade e Raul Boop criam o *Manifesto Antropófago* e Mário de Andrade sai do grupo.

1.4 – Mário de Andrade: católico, humanitário, defensor do ócio, sob influência unanimista e marxista

*Eu sou trezentos, sou trezentos e cinquenta,
As sensações renascem de si mesmas sem repouso,
Oh espelhos, oh pireneus, oh caiçaras!
Si um deus morrer, irei no Piauí buscar outro!
Abraço no meu leito as milhores palavras,
E os suspiros que dou são violinos alheios;
Eu piso a terra como quem descobre a furto
Nas esquinas, nos táxis, nas camarinhas seus próprios beijos!
Eu sou trezentos, sou trezentos e cinquenta,
Mas um dia afinal eu toparei comigo...
Tenhamos paciência, andorinhas curtas,
Só o esquecimento é que condensa,
E então minha alma servirá de abrigo.*
(ANDRADE, 1987: 211)

Mário Raul de Moraes Andrade nasce em nove de outubro de 1893, na cidade de São Paulo, na Rua Aurora, nº 320, filho de Carlos Augusto de Andrade e Maria Luiza de Moraes Andrade. Em 1900, quando tinha seis anos, é matriculado no grupo escolar da Alameda do Triunfo e em 1905 entra para o Ginásio Nossa Senhora do Carmo, dos irmãos maristas, tendo professores franceses, belgas e brasileiros. Em 1909 torna-se bacharel em Ciências e Letras pelo mesmo ginásio. Inicia-se no piano pelas mãos de sua mãe e da tia Nhanhã, Ana Francisca.

A sua primeira formação deve-se muito a rigidez moral do pai, Carlos Augusto de Andrade e a suavidade inigualável de Maria Luiza de Moraes Andrade, a mãe carinhosa na qual procurava refugio certo, nos momentos dolorosos de crise, e que passou pela desventura imensa de sobreviver ao filho".
(DUARTE, 1977: 18)

Apaixonado pela música e decidido em ser concertista, em 1911 entra para o Conservatório Dramático Musical. Sua competência o leva direto ao

terceiro ano e em 1913 começa a lecionar piano no mesmo conservatório. A formação filosófica e política de Mário de Andrade é a da pequena e média burguesia paulista dos fins do século XIX e início do século XX. Sua família pertencia à média burguesia, bem dotada intelectualmente, conservadora, ligada às ideias liberais da época e na fé do Catolicismo.

Mário Andrade segue a orientação católica desde a mais tenra infância. O compromisso com a fé cristã é tão grande que o leva a ser um congregado mariano. Durante seus estudos pede licença à igreja para ler obras de Flaubert, Balzac, Heine, Maeterlinck e o Dicionário de Larousse.

Segundo Ancona Lopez, Mário inicia sua poesia ligada à fé cristã e aos anseios liberais:

É preciso ressaltar nos primeiros anos do escritor o peso da adesão real e inabalável à doutrina católica. Essa adesão contudo não o leva a exprimir sua fé através da poesia de devoção, de caráter religioso, mas à tentativa de ligar os aspectos sociais da doutrina Cristã aos anseios liberais bebidos no lar. É por essa razão que se identifica com os poetas espiritualistas de orientação social e que em “Há uma gota de sangue em cada poema”, (1917) seu primeiro livro, manifesta clara influência unanimista. (ANCONA LOPEZ, 1972: 22)

Seu primeiro livro, inspirado na primeira guerra mundial, trazia de fato uma gota de sangue como ilustração de cada poema, apresentando a concepção do poeta pacifista que procura entender o mundo e a humanidade como um socialista utópico. Nesses escritos aparece a visão antibélica, onde o enfoque crítico contra a guerra fica latente no poema final *Os Carnívoros*.

Nesse poema, a ideia de terra fecundada pelo sacrifício do homem, o campo de batalha brotando em campo de trigo e a antropofagia consequente e involuntária podem à primeira vista parecer influência de Augusto dos Anjos. A hipótese seria confirmada remotamente, não fosse o conhecimento que Mario tem da poesia de Jules Romains. Em La vie unanime o cientificismo espalha células e neurônios, ao mesmo tempo que o poeta apresenta paisagens de constantes campos de trigo. Além disso, a ideia poderia ser uma contaminação, ao inverso, com a Eucaristia. A Comunhão oferece ao católico a participação em Cristo, ingerida na hóstia, pão da vida. Em

“Devastação”, o poeta desafia quem é capaz de comer o pão da morte, isto é, o trigo que nasce pela morte. (ANCONA LOPEZ, 1972: 28)

As primeiras afirmações literárias do Mário escritor confirmam seu Catolicismo tácito, já a orientação republicana liberal impele-o para certo ufanismo, decorrente do idealismo de pouco enfoque crítico. De acordo com Anaconda Lopez, nesse primeiro texto pode-se observar a influência da poesia de L'Abbaye e o Unanimismo francês, e autores unanimistas como Whitman, Verhaeren, Vitor Hugo. Estes acreditavam conseguir a união da humanidade através do eu coletivo do poeta, compromissados com uma reformulação.

Recebe influência das obras de Romain, Duhamel, Vildrac, Arcos, que experimentam a vivência da fraternidade, mantendo contato e proximidade ao homem comum e não desprezam o lirismo popular. Com esse ideário, mesmo perdendo impulso na França, conseguem penetrar nas literaturas americanas, por simbolizarem as aspirações de liberdade e democracia da época.

Através dessa literatura, Mário de Andrade irá associar aos valores cristãos a ideia de fraternidade, valorizando o cotidiano, o homem simples e criticamente comprometido com a vida. Esse pensamento de valorização da fraternidade influenciará Mário e virá ao encontro da ânsia por uma prática espiritual e social de cunho cristão. Ele apenas está aceitando e assimilando a fraternidade unanimista moldada à sua fé cristã de católico convicto e praticante. Em seus escritos pode-se observar a interpretação que faz de Cristo como exemplo de fraternidade.

O pacifismo surge como consequência para Mário, que recebe influência dos escritos sobre a luta russo-japonesa, no poema *Pendant une guerre*, do poeta francês Jules Romain e das cenas de batalha, o sentimento de horror da obra de Victor Hugo, completados com soluções poéticas de Verhaeren.

Em *Os Carnívoros*, vibra em revolta e indignação, desafiando como prova científica suprema, ainda não realizada, o absurdo da guerra, retornando aqui a ideia da antropofagia:

*Este é o trigo que nutre e revigora!
 É para todos! Basta abrir as mãos!
 Vinde buscá-lo!... _ Vamos ver agora,
 Quem comerá a carne dos irmãos!*
 (ANDRADE apud ANCONA LOPEZ, 1972: 29)

*Essa preferência pelos chamados “poetas sociais”
 reforça o sentido primeiro de engagement, daquele que mais
 tarde se preocuparia com as atribuições sociais do intelectual...
 Não estreia como a maioria dos poetas do seu tempo, com o
 lirismo amoroso, mas com a tentativa de compreender sua
 época, no que foi bastante auxiliado pelo unanimismo francês...*
 (ANCONA LOPEZ, 1972: 29)

Mário, ao receber a influência de poetas sociais franceses e associado à educação católica, desenvolve a ideia de fraternidade em sua poesia de participação, com teor crítico e comprometimento social. Vejamos como ele mesmo se considera ao escrever em Losango Caquí: “Mario de Andrade, intransigente pacifista”:

*Mario de Andrade, intransigente pacifista,
 internacionalista amador, comunica aos camaradas que bem
 contra-vontade, apesar da simpatia dele por todos os homens
 da Terra, dos seus ideais de confraternização universal, é
 atualmente soldado da Republica, defensor interino do Brasil.*
 (ANDRADE, 1987: 135)

Em 1922, desenvolve o conceito de Pátria adequando o Cristianismo a pontos de outras doutrinas filosóficas que revelam mais coerentes com os ensinamentos sociais de Cristo que a prática católica. Começa o ajustamento ideológico em Mário, que irá ligar o Cristianismo a uma síntese de humanitarismo liberal agnóstico. Porém, esse ajuste ideológico apresenta recaídas e negações do escritor, que demonstra um medo profundo da fé católica, apresentando contradições em seu pensamento. Como poeta, ele tem consciência de sua instabilidade e de sua pluralidade de estados de alma.

Para criar a fraternidade real ao amor aos homens, o cristão que ama a Deus irá romper com alguns aspectos da ética cristã em favor do Mário

humanitarista. Aproxima-se das ideias marxistas, esboçadas em Losango Caqui, onde suas intenções mudam de universais para internacionais e refere-se aos *camaradas* como um amador, portanto, se aproximando das ideias comunistas. “É apenas uma hipótese, mas a verdade é que em 1921, quando escreve ‘Ode ao burguês’, já tem alguma noção do que seja Socialismo e talvez Marxismo...” (ANCONA LOPEZ, 1972: 37).

Ode ao burguês é um repto de 45 versos divididos entre o momento do insulto e o momento da sentença condenatória que compõe *Paulicéia Desvairada*. Apresenta de forma caricata a negatividade do burguês, denuncia a visão burguesa do Cristianismo, agride e condena a burguesia na figura do burguês. Mário, como burguês que também é, faz forte crítica à dominação, à falta de renovação e sensibilidade, e como artista vê no burguês a ausência de criatividade. Sente-se visceralmente ligado ao povo.

Para castigar o burguês, coloca-se em posição semelhante à de Cristo vergastando os vendilhões do templo; o ódio torna-se válido, mesmo sendo “ódio vermelho”. É possível que haja alguma alusão à Revolução Russa na escolha do adjetivo. Se assim for, seu uso significará, mais que um rótulo político ou ideológico da luta contra o burguês, a utilização de um exemplo histórico. O ódio vermelho é “fecundo”, e sendo “fecundo”, é “cíclico”. Escrevendo “Ódio fundamento sem perdão!” isto é, fora de uma ética cristã que a todos perdoa, está tentando penetrar na esfera da luta de classes, embora a veja apenas como anulação de todos os indivíduos de uma classe. (ANCONA LOPEZ, 1972: 40)

Mário de Andrade aceita elementos do Positivismo, do Unanimismo e do Marxismo no sentido de contribuir com a forte intenção de comprometer-se com a humanidade. Posteriormente, quando desenvolve suas missões pelo Brasil, irá relacionar o Marxismo ao Folclore. A religião explícita em seus escritos torna o catolicismo como “Verdade”, validando a doutrina cristã e condenando a maçonaria e a fé protestante. Sua intolerância para com os protestantes e maçons é fruto da educação religiosa que recebeu, que até então não poderia fazer nenhuma análise crítica, pois no tempo em que vivia, o espírito ecumênico era desconhecido pela igreja católica.

Em 1926 escreve um artigo analisando pela primeira vez a aplicação do internacionalismo proletário na experiência soviética. Faz suas considerações sobre a importância do Comunismo. O artigo revela a preocupação de Mário, não com a teoria marxista, mas com sua aplicação prática:

Se a gente considera a frondosa imbecilidade humana, o Comunismo é talvez a solução mais exata que se possa dar pro homem social. Acredito que o Comunismo possa produzir benefícios imensos num país que nem a Rússia e isso estou vendo (embora não haja benefícios que justifique uma morte extorquida), porém a gente carece de aceitar formas de governos conforme as psicologias nacionais e as circunstancias transitórias das chamadas pátrias...

...entre nós (falo de brasileiros) só mesmo um “comunismo” tem condições de viabilidade e anda gordo repolhudinho-da-silva: é a convivência da falta de caráter em que todos vivemos numa incomensurável paz. E o clímax desse “comunismo” ético achei outro dia entre os potiguaras semicivilizados de Grupiúna sobre os quais informa Alípio Bandeira na triste Cruz Indígena que se roubam mutuamente as plantações sem que ninguém se abespinhe ou proteste. Esta é a verdade do Brasil... (ANDRADE apud ANCONA LOPEZ, 1972: 48)

De acordo com Ancona Lopes, pode-se supor que Mário comece em 1926 a construir seu pensamento em torno do Comunismo. Em sua biblioteca foram encontrados os clássicos do comunismo, como Marx, Lenin e Trotski, em edições de 1924 a 1926. Mário, em sua fé cristã, cria relações entre o Cristianismo e o Comunismo. Parece sentir a necessidade de reafirmar o catolicismo através das relações estabelecidas e semelhanças ideológicas em tudo que venha a acreditar. Compreende os valores humanos presentes no Cristianismo e, a partir daí, cria relações entre a fraternidade presente no Catolicismo com a ideologia Comunista.

Em 1930, escreve a crônica *Comunismo*, onde tece forte crítica ao desconhecimento acerca do assunto que assombra o Brasil naquele período. Afirmar ser uma espécie de “assombração medonha” que ocorre entorno da palavra. O medo para com os comunistas no Brasil perpetuou-se por muito tempo e, como podemos observar em seu texto, Mário tenta desmistificar o

terror criado pela ignorância e maldade, e conceitua o Comunismo como “administração pelo povo da coisa do povo”. Vejamos:

Comunismo pra brasileiro é uma espécie de assombração medonha. Brasileiro nem bem escuta a palavra, nem quer saber o que é, fica danado. Bom, é verdade que danação de brasileiro tem cana-de-açúcar pra adoçar, baunilha pra perfumar e no fim um sorvo de caninha de alambique de barro, bem boa pra rebater: acaba tudo em dança. Mas nem por isso deixa de ser dum ridículo cansativo esse apavorante pânico que tomou o Brasil por ordem da Inglaterra.

Não pensem agora que amolado com esse ridículo a que nos estamos sujeitando, por ordem da Inglaterra, vou definir e explicar neste artigueto o que seja Comunismo. Não posso e não é possível, não só porque a coisa é complexa por si mesma como porque essa mesma complexidade permite que na prática o Comunismo possa se apresentar numa infinidade de realizações diferentes. A gente poderá atingir uma noção vaga e apenas. Da mesma forma que a respeito da palavra “república”. Ninguém mais terá a coragem de dizer que República signifique de fato administração pelo povo da coisa do povo. Isso seria muito mais o conceito do Comunismo que de República. Essa tem sido ou tem pretendido ser a aplicação, pelo menos regional, do Comunismo na Rússia. As palavras “comunismo” e “república” são das tais ingenuidades, comuns à inteligência humana, pelas quais nós sossegamos a perplexidade inenarrável da nossa precariedade de conhecimento, batizando as coisas ignoradas que intuímos vagamente, com uma palavra. A vagueza, a ignorância não mudaram nada em nós, porém a palavra salvou-nos tudo: criou-se um Demônio novo, e a gente se bota a exorcizá-lo ou propiciá-lo, conforme se ele representa um Princípio Bom ou Princípio Ruim.

No fundo e popularmente, o que nós somos, somos eternamente uns homens da caverna. Primários e apavorados.

...Falei sobre Comunismo porque me arde ver o susto brasileiro ante esse monstro de palco, inventado pela malvadeza de uns e ignorância de outros... (ANDRADE, 1987: 281-3)

A simpatia pelo Comunismo é motivada talvez pela discussão sobre o assunto, que era ideia difusa no ar daquele momento e entrou em contato com a informação recolhida por Mário em autores marxistas. A acepção do comunismo que oferece na crônica está entretanto muito mais próxima do conceito de comunismo utópico, visto como fraternidade humana. Não recua mais como nos textos anteriores, deixa claro que não vê contradição social entre Comunismo e Cristianismo. (ANCONA LOPEZ, 1972: 60)

Mário de Andrade nunca fora comunista de carteirinha, mas demonstra simpatia pelo Comunismo, talvez por ser o pensamento difundido na época. Porém, em seus escritos e em sua atuação política no Departamento de Cultura, poderemos observar atitudes de cunho ideológico comunista como, por exemplo, a criação dos Parques Infantis que tinha forte apelo democrático e social. Os PIs tinham como função social a democratização e o acesso aos bens culturais e espaços de lazer para as camadas mais empobrecidas da cidade de São Paulo. Os equipamentos dos PIs ofereciam às crianças filhas de operários, espaço onde pudessem ficar seguras e ter vivências artísticas, educativas, esportivas e atividades de lazer em um espaço “público” de excelente qualidade. Para ele, a cultura tinha papel importante na emancipação e “amihoramento do povo”.

[...] a produção intelectual e artística de M. de Andrade edificou-se sobre os importantes temas e problemas sociais do Brasil, com a transição para uma civilização urbano-industrial. A natureza da modernidade, a luta por uma identidade nacional e americana, a racionalidade da civilização, o papel do artista e intelectual e a relação entre cultura “erudita” e a cultura “popular”, o “universal” e o “local”, como temas, devem ser vistos como ramificações que derivam, por assim dizer, do “tronco gerador” principal discurso de M. de Andrade: a preocupação com a emancipação e autodeterminação do Brasil.

Desde o início de sua vida intelectual, como modernista e fundador da poética “desvairista”, até seu compromisso com uma forma de cultura a serviço da coletividade, M. de Andrade sustentou uma concepção de cultura como força liberadora e emancipatória. Todo o seu discurso é estruturado por seu comprometimento com as formas, valores, elementos e forças sociais reprimidas, excluídas e depreciadas pela cultura dominante oficial, sejam as efusões líricas do inconsciente do artista, silenciadas pela impermeabilidade das representações coletivas predominantes, as tradições populares e a identidade cultural nacional do Brasil, amordaçadas pela cultura da metrópole, ou “o povo” em sua subordinação à classe dominante. (SCHELLING, 1990: 207-8)

A sociedade industrial capitalista defendia duramente as extensas jornadas de trabalho, aumentando as horas trabalhadas dos operários. Em contradição a essa sociedade, Marx definirá a ação do capitalismo industrial como “orgias do capital”, que será foco de grandes discussões e escritos sobre

a exploração da classe operária. Em 1883, é escrito um famoso manifesto intitulado *O Direito à Preguiça*, escrito por Paul Lafargue, genro de Marx, onde faz duras críticas ao que ele chamará de *místicas do trabalho*. É considerado o primeiro manifesto em defesa do *lazer operário*, questionando de maneira inédita a finalidade social do trabalho, ao mesmo tempo em que propõe uma drástica redução da jornada de trabalho nas fábricas.

Nos debates ocorridos na I Internacional, em junho de 1865, Marx irá defender e antecipar a ideia da existência de um “tempo livre” para a classe trabalhadora, em seus escritos faz crítica ao trabalhador resignado e passivo:

O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, prescindindo das interrupções puramente físicas do sono, da alimentação, etc. estando toda ela absorvida por seu trabalho para o capitalismo, é menos ainda uma besta de carga. Fisicamente destroçado e espiritualmente embrutecido, é uma simples máquina para produzir riqueza alheia (MARX; ENGELS, 1983: 225)

Em *O Capital*, obra clássica iniciada por Marx e concluída por Engels em 1894, será realizada uma análise profunda do funcionamento econômico e dos suportes políticos, ideológicos e institucionais do capitalismo em expansão, deflagrando o antagonismo entre os interesses burgueses da classe trabalhadora. Marx identificará o “sobretabalho” como à exploração da classe trabalhadora, comparado-o ao sistema escravista. O “sobretabalho” possibilita a “ociosidade” da pequena parcela burguesa da sociedade, definindo assim a ideia da mais-valia sobre o trabalho.

Identificando a “ociosidade” da classe dominante em detrimento do “sobretabalho” da classe dominada, onde o “tempo livre” dos trabalhadores é usurpado pela burguesia, Marx defenderá o “tempo livre” como extensão natural da jornada de trabalho, necessário ao desenvolvimento das aptidões do homem na nova sociedade que propunha. Esse pensamento dialético envolvendo “tempo livre *versus* tempo de trabalho” estará presente na exploração capitalista do trabalho, e sofrerá alteração somente no final oitocentista, quando na Europa ocorrerá o declínio da visão conservadora de

“ociosidade” como valorização do lazer a partir da laicização do tempo livre e regularização da jornada de trabalho.

Segundo Dumazedier, importante pesquisador e sociólogo francês que enfatiza a importância da ação sociocultural desenvolvida através das potencialidades educativas e formativas do lazer e do tempo livre, a institucionalização da jornada de trabalho se confunde com a própria história da luta pela liberdade e pelo bem-estar das classes oprimidas. Ele localiza no 1º de Maio de 1895 na França, a germinação desse pleito com o francês Pelloutier, fundador das bolsas de trabalho francesas. Sua ideia propunha um amplo “movimento de educação moral, administrativa e técnica”, necessário para que pudesse existir uma sociedade de homens orgulhosos e livres. Esse ideal irá influenciar as corporações trabalhistas em todo mundo, unificadas no movimento operário em prol de um mesmo ideal de liberdade e de garantia de direitos na sociedade. Será no 1º de Maio de 1906, em Paris, que a defesa pela “jornada de trabalho de oito horas” se tornará palavra de ordem das classes trabalhadoras. Contudo, sua consolidação ainda demandará uma árdua e longa caminhada, marcada pela experiência dolorosa das resistências, greves e prisões perpetradas aos que ousassem desafiar as leis do capital.

Podemos estabelecer relações entre o “tempo livre”, defendido por Marx para a classe trabalhadora, com a gestão política de Mário de Andrade, que desenvolveu políticas públicas de cultura e lazer para o povo paulistano e brasileiro quando diretor do DC, colocando em prática os conceitos marxistas. Mário de Andrade foi um homem que não só defendeu a classe operária, mas trabalhou a seu favor, construindo políticas públicas inovadoras e de qualidade social voltadas não para a burguesia, como era de costume na cidade de São Paulo, mas para as classes operárias, preocupando-se com a socialização e crescimento cultural dessa população. Mário se preocupava com a identidade brasileira e com a igualdade social. Ele sabia como ninguém que o tempo livre era fundamental para que o homem não fosse massacrado e escravizado pelo capital através de um pensamento capitalista industrial que defendia arduamente a figura do operário.

Mário de Andrade, ao escrever *A divina preguiça* e *Macunaíma*, verdadeiros manifestos brasileiros em defesa da preguiça, do ócio e do lazer,

estabelece relações com o primeiro manifesto em defesa da preguiça, escrito por Paul Lafargue. Segundo Lafargue, os filósofos da Antiguidade ensinavam o desprezo pelo trabalho como degradação do homem livre; os poetas cantavam a preguiça como dádiva dos Deuses: “O Melibae, Deus *nobis haec otia fecit*” (O Melibae foi um Deus que nos deu a ociosidade). Ele observa que Cristo, no sermão da montanha, também teria pregado a preguiça:

*Observai como crescem os lírios do campo: não trabalham e nem fiam. No entanto eu vos digo que o próprio Salomão no auge de sua glória não se vestiu como um deles.*⁵

Jeová, o deus barbudo e rebarbativo, deu aos seus adoradores o exemplo supremo da preguiça ideal: depois de seis dias de trabalho, deu-se ao repouso eterno. (LAFARGUE, 1977: 14)

Lafargue acreditava que todas as misérias individuais e sociais tiveram origem na paixão que o homem sentiu pelo trabalho. Em nome do Progresso, os filósofos e os economistas burgueses defenderam e criaram o Trabalho e suas longas jornadas. Até mesmo o Catolicismo mudou seu calendário em nome do trabalho. No regime antigo a igreja, sabiamente, diz Lafargue, possuía 90 dias de folga, sendo 52 domingos e 38 feriados religiosos, onde era estritamente proibido trabalhar. No auge da Revolução Industrial, quando a burguesia industrial dominava, essa aboliu os feriados e substituiu a semana de sete dias para uma semana de dez dias. Ela libertou os operários do jugo da igreja e os condenou ao jugo do trabalho. O Protestantismo, criado nesse contexto social e político, destronou os santos e aboliu por completo os feriados religiosos em defesa de uma moral cristã com interesses econômicos da burguesia industrial.

Lafargue foi um defensor da preguiça. Ele pretendia, através do manifesto *O Direito à Preguiça*, convencer o proletariado que o Trabalho é o mais terrível flagelo que assola a humanidade, e que ele poderia ser concebível se fosse devidamente regulamentado e limitado a um máximo de três horas diárias:

⁵ Evangelho segundo S. Mateus, Cap. VI.

[...] “Quero”! Mas para que tome consciência da sua força, o proletariado tem de calcar aos pés os preconceitos da moral cristã, econômica e livre pensadora; tem de regressar aos seus instintos naturais, proclamar os “Direitos da preguiça”, muito mais nobres e sagrados que os típicos Direitos do Homem, dirigidos pelos advogados metafísicos da revolução burguesa; que se constranja a trabalhar apenas três horas por dia, a nada fazer e a andar em patuscadas o resto do dia e da noite. (LAFARGUE, 1977: 30)

O pensamento de Mário de Andrade defendia o “ócio horaciano” através dos seus escritos e da atuação política que chamou de “arte-ação”, contradizendo o capitalismo industrial de Getúlio Vargas, que divulgava e defendia a figura do operário como um ser evoluído, estratégia essa usada por Vargas para atingir e conquistar os trabalhadores das massas populares.

Não podemos afirmar que Mário de Andrade era comunista (ou será que era?). Mas podemos dizer que ele recebe influências marxistas e consegue aplicá-las na gestão política quando diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, como poucos o fizeram. Como numa moda caipira miscigenada, Mário mistura a educação cristã com as ideias unanimistas e a ideologia comunista de forma dialética, aplicando-a em sua vida, em seus escritos e em suas ações políticas afetuosas, de forma a nos lembrar da formação do povo brasileiro, com jeito caipira-europeu, africano e indígena de ser.

1.5 – Mário de Andrade e o Departamento de Cultura

Durante o período de 1935 a 1938, Mário de Andrade esteve à frente do Departamento de Cultura e desenvolveu, juntamente com Paulo Duarte, um Projeto Cultural inovador e carregado de ousadia para a cidade de São Paulo. Uma das primeiras ações é a realização de um Curso de Etnografia com extensão universitária, idealizado por Mario e conduzido por Dina Lévi Strauss, que tinha como objetivo formar pesquisadores da cultura popular. Mário orientou diretamente a instalação da Discoteca Pública com arquivos sonoros, gravados e escritos. Dirigida por Oneyda Alvarenga, os registros eram de

música erudita, do folclore musical brasileiro, e o Arquivo da Palavra, com registros de vozes dos ilustres do Brasil e registros para estudo da fonética brasileira, documentos que hoje estão sobre os cuidados do Centro Cultural de São Paulo.

Em 1937 é realizado o Congresso da Língua Nacional Cantada, que levantou polêmicas em torno dos padrões da norma culta da expressão oral nacional. Em fevereiro de 1938 é realizada a Missão de Pesquisa Folclórica, expedição que durante seis meses explorou o Norte e o Nordeste do país com a intenção de registrar todas as manifestações culturais encontradas, material esse catalogado e arquivado na Discoteca. A Música teve destaque nessa gestão. Foram realizados 45 concertos públicos no Teatro Municipal para operários, sempre aos domingos e acompanhados por material didático que eram ilustrados por artistas modernistas como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral.

A Divisão de Bibliotecas teve à sua frente o modernista Rubens Borba de Moraes, que desenvolveu um projeto arrojado, repercutindo na vida cultural da cidade até os dias de hoje. Nesse período é projetada e iniciada a construção da nova sede da Biblioteca Municipal, atualmente conhecida como Biblioteca Municipal Mário de Andrade. É desenvolvida política de incentivo e ampliação do acervo e de visitação das bibliotecas. Com o ato nº 1.146 cria-se o “deposito legal” de livros, revistas e jornais em favor da municipalidade, aumenta a verba de novas aquisições para o acervo. Iniciou-se também a compra de acervos com a aquisição da Biblioteca Félix Pacheco, constituindo um núcleo da Brasileira Paulista na Biblioteca Municipal, em 1937.

A Biblioteca Infantil da Rua Major Sertório, projeto da professora Lenyra Fraccaroli do Instituto Caetano de Campos, foi anexada à Biblioteca Municipal e passou a ser gerida pelo Departamento de Cultura. Inicia-se assim a rede de Bibliotecas Infantis da cidade, que terá concursos anuais de livros infantis, estimulando a publicação dos mesmos. Acontece a ampliação das Bibliotecas, em parceria com a Seção de Parques Infantis e a criação das Bibliotecas Circulantes, através de um ônibus que circulava pela cidade levando cultura para os bairros mais afastados. A aceitação da população aos projetos de incentivo à leitura foi imediata.

A Divisão de Documentação Histórica e Social, com várias seções chefiadas por Sergio Milliet, chegou a apresentar em 1937 os resultados de suas pesquisas no Congresso de População, na França. Os temas desenvolvidos tratavam do padrão de vida dos operários de São Paulo, da imigração e do crescimento da população, da origem da população e localização geográfica dos imigrantes nos bairros da cidade, da origem das crianças frequentadoras dos parques infantis, entre outros.

A Subdivisão de Documentação Social, chefiada por Samuel Lowrie, foi criada para subsidiar a Prefeitura com inquéritos sociais e econômicos. Ela passa a recolher, tratar, catalogar, conservar e divulgar uma série de documentos antigos de valor histórico. Como a documentação encontrada estava em péssimo estado, a subdivisão passa a restaurar e encadernar tais documentos e com muito esforço consegue reunir em noventa volumes documentos de 1800 a 1841. Passaram a ser considerados documentos antigos aqueles com mais de 30 anos.

Em junho de 1935, a *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, criada em 1934, passa a ser publicada e administrada pelo Departamento de Cultura, sob a direção de Mário de Andrade e de Sergio Milliet. A revista amplia a área de atuação, incluindo a documentação social, etnografia, a antropologia, a literatura e a linguística. A revista tinha publicação mensal, importante veículo de expressão do Departamento de Cultura e passou a representar a Sociedade de Etnografia e Folclore e a Sociedade de Sociologia. Havia ainda a Divisão de Educação e Recreios, que era chefiada por Nicanor Miranda, o único entre os nomeados para os cargos de chefia que não fazia parte nem do grupo dos modernistas, nem dos ilustrados. Ele será responsável pela criação dos Parques Infantis.

Os Parques Infantis eram instituições extraescolares instaladas em bairros operários próximos das escolas públicas. As crianças tinham atividades recreativas e atendimento de assistência médica e dentária coordenados por instrutoras e educadoras sanitárias. Funcionou no Ipiranga, na Lapa e no Parque Dom Pedro II. Era projeto da Divisão de Educação e Recreios a criação das Praças de Jogos para Adolescentes, mas não foram criadas pela falta de terrenos. Porém, como era prioridade a educação de jovens e adultos, foi

criado temporariamente o Clube de Menores Operários, que funcionava no Parque Infantil Pedro II no período noturno, otimizando os espaços e horários. Ainda, foi criado o projeto da construção de um grande estádio de esportes. O estádio do Pacaembu só pode ser construído no final da Gestão de Fábio Prado, quando a Cia. City negociou com a prefeitura espaço no recente loteamento do Pacaembu. Esse estádio teve sua inauguração no governo de Prestes Maia.

Muitas ideias não foram concretizadas, pois, em 1938, o Estado Novo de Vargas tira a gestão dos ilustrados e intelectuais da cidade de São Paulo. Projetos como o da criação de museus com reproduções dos clássicos do Louvre e o Museu da Cidade de São Paulo, o Laboratório de Cinema, a Radio Escola e a Escola de Gravura, previstos no projeto inicial, não puderam sair do papel porque o tempo havia se esgotado. Questões políticas tiraram de São Paulo um dos governos mais competentes e comprometidos com a cidade. Mário, que sempre se proclamara um “homem feliz”, licencia-se da chefia da Divisão de Expansão Cultural amargurado. Anísio Teixeira, Secretário da Educação do Distrito Federal, leva Mário de Andrade para ocupar a cadeira de Estética da recém-criada Universidade do Distrito Federal, no Estado da Guanabara. No retorno a São Paulo, entre 1937 e 1938, é enviado pelo Patrimônio Histórico ao Norte e Nordeste e, no início de 1939, Mário passa a ocupar o cargo no Instituto Nacional do Livro, encarregado de projetar a Enciclopédia Brasileira.

Mário de Andrade não foi um antecipador de demandas, interessado em amenizar os conflitos de classe; ele estava mesmo interessado em educar os filhos das famílias operárias, elevar sua cultura através da arte, resgatando a produção cultural dos setores populares para tirar o Brasil do atraso, preocupado com a construção da identidade nacional. Portanto, mesmo sendo difícil, ou quase impossível definir as especificidades nacionais naquele momento, ele tinha um projeto cultural que englobava atores habilmente excluídos: as crianças e a classe operária (...) Para tirar o Brasil “do atraso” e construir uma nação moderna, os intelectuais das décadas de 20 e 30 acreditavam na reforma da educação e do ensino e só dispunham do poder das ideias, porém, com a “estreiteza dos espíritos”, o que fazer? Mário de Andrade acreditou que poderia ser através da administração pública. (FARIA, 1993: 6 e 7)

1.6 – Mário de Andrade, a criação dos Parques Infantis, sua relação com a infância, suas alegrias e tristezas



Imagem 2 – Crianças brincando em área externa do PI
Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

Mário Andrade, quando convidado para coordenar o Departamento de Cultura, levava uma vida sossegada, sua vida fora de casa naquela ocasião se resumia às aulas no conservatório. Com maestria peculiar e prevendo mudanças drásticas em sua vida, em tom exclamativo responde ao amigo Paulo Duarte: “Você vai acabar com o meu sossego, meu irmão!”, mas acabou aceitando e perdendo o sossego. Ia trabalhar com os velhos amigos Sérgio Milliet e Rubens Borba de Moraes, tendo todo o apoio do prefeito Fábio Prado.

Como sabemos, Mário de Andrade é um dos principais nomes do Modernismo Brasileiro e um dos mais importantes autores literários de nosso país no século XX. Seu espírito modernista sonhava apresentar “o Brasil” aos

brasileiros, instituir uma nova maneira de expressar artístico e cultural do País, rejeitando os estrangeirismos, com seu olhar focado para o que seria próprio de nossa cultura. Essa busca pelo Brasil real fica latente durante as viagens etnográficas que realizou pelo Brasil na década de 20 e vai influenciar muito na gestão do Departamento de Cultura e na própria criação dos Parques Infantis.

O projeto dos Parques Infantis teve início em 1934, quando o então prefeito Antonio Carlos Assumpção assinou o Ato nº 590, que criava a comissão de Recreio Municipal. Tal comissão tinha o intuito de organizar um sistema de recreio para as crianças da cidade de São Paulo, tendo como modelo a experiência realizada com o Parque Pedro II e sua praça de jogos infantis. A elite dirigente da época demonstrava, pelo teor do texto do ato nº 590, o interesse em utilizar esse projeto com o objetivo de *formação moral e espiritual dos futuros cidadãos*.

Em 1935, pelas mãos do então prefeito Fábio Prado é criado o Serviço de Jogos e Recreios para Crianças. Portanto, a criação dos Parques Infantis é anterior à criação do Departamento de Cultura e vale ressaltar que essa ação teve repercussão política positiva no início da administração do novo prefeito. Veja a seguir um trecho do discurso de Fábio Prado em uma reunião entre prefeitos das cidades paulistas:

Se se falasse, há vinte anos, na construção, pelos poderes públicos, de um parque de brinquedos para criança, rir-se-iam todos do prefeito maluco que tivesse pensado em deixar as crianças brincar no gramado de um jardim... E, no entanto, aí estão eles, poucos ainda, mas repletos e pedindo a construção de outros recantos onde se principie a enrijecer, nos meninos de agora, a alma dos homens de daqui a pouco...
(COUTINHO, 2002: 29)

Mário de Andrade tinha uma relação muito estreita com a infância. Isso pode ser observado nos seus escritos, nas suas aulas, na criação dos Parques Infantis, nas pesquisas realizadas pelo Departamento de Cultura e no convívio com os sobrinhos. Existem vários momentos, nos escritos de Mário de Andrade, em que a criança está presente. Além de Macunaíma, Pedro (*Agora eu quero cantar*), Totó e seu irmão (*Tempo de camisolinha*) e Paulino (*Piá não*

sofre? Sofre), aparecem o irmão pequeno e própria criança dos contos de Mário, que contracenam com o adulto em *Reconhecimento de nêmeses*.

Em outros contos e poemas a criança fala muito pouco, ou quase nada, como é o caso de Macunaíma, que se mantém em silêncio até os seis anos de idade, quando exclama “Ai! Que preguiça!” Percebe-se que Mário faz uma crítica ao ideário que considera a criança um adulto incompleto, e até mesmo ao termo da palavra, nos trazendo assim a reflexão do ser pensante que é a criança, reportando-nos à origem da palavra infância, que significa *não falante* (*in-fans*).

Podemos destacar entre os escritos para o Diário Nacional, onde, como crítico de arte, Mário de Andrade escrevia “coisinhas quase diárias”, a presença da infância em suas reflexões. Vejamos o que diz na crônica *Taxi: Da Criança-Prodígio – I*, de 26 de junho de 1929:

“Essa riqueza tão variada da vida sensível humana me levou a matutar de novo sobre o fenômeno do menino-prodígio”. Eu afirmei e acredito que tal riqueza é mesmo tão complexa, nós a sofremos ou gozamos por tantas faculdades diferentes do ser, que um despropósito das manifestações dela não podem ser atingidas pelas forças abstraideiras, isto é, a Inteligência. Isso não só porque são exclusivas doutras partes do ser biológico, como porque, cada ser biológico sendo uma entidade incomparável, elas são inabstraíveis. Que são exclusivas e inabstraíveis tenho comprovado, pois reconheço a existência de estados-de-sensibilidade rítmicos, sonoros, plásticos a que jamais a inteligência conseguiu traduzir por uma palavra que os reconhecesse...

[...] A criança é especialmente o ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraideira completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não obumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística... (ANDRADE, 1976: 129)

Mário parece compreender como ninguém o ser criança, talvez pela atenção que tanto destinou a elas e até mesmo por ter preservado a sua criança interior. Era um homem que não escondia a alegria e as brincadeiras

infantis, não sentindo vergonha de ser criança, mas, ao contrário, adora estar entre os sobrinhos e brincar com eles. Conta Antonio Cândido:

Esse homem tão agudo, tão refinado na sua poderosa inteligência guardava certos traços da infância, certas puerilidades, entre os quais a capacidade de rir muito das coisas simples e se entregar a verdadeiros acessos de alegria nos quais ria com todo o corpo, rodopiava pela casa dançando com os sobrinhos, abalroando os móveis e mesmo uma vez ao menos, rolando aos trambolhões pela escada. (CÂNDIDO apud FARIA, 1993: 18)

Carlos Augusto, que tinha seis anos quando o tio morreu, diz:

Uma das brincadeiras de que gostava era esconder brinquedos ou balas pela casa e avisar para nós: o que vocês encontrarem por aí têm que comer: barata, rato, qualquer coisa. Morria de rir com a gente, doida pela casa, procurando os presentes. (KOSSOVICH apud FARIA, 1993: 18)

O próprio Mário considerava-se criança, veja o que diz em uma carta a Carlos Drummond de Andrade:

Ora como eu apesar dos meus trinta anos e mais três já passados inda sou criança que acho uma delícia a gente tocar a campainha dos outros e depois fugir, você pode bem imaginar o divertimento que me dá preocupação e meia vergonha dos que não sabem se sou poeta ou não. (FARIA, 1993: 18)

Antes mesmo de pensar no Departamento de Cultura, podemos observar nos seus escritos, desde 1929, o interesse em relação à arte infantil e à arte proletária. Vai além da questão artística, mesmo dizendo que não gostava de política, acabou juntando arte e política no conceito que denominou “arte de ação”, dedicando de forma intensa alguns anos de sua vida ao Departamento de Cultura, onde refinou seu compromisso pelas questões sociais, pela cultura nacional e pela cultura da infância.

Relutou em aceitar o convite de Paulo Duarte para compor a gestão democrata de Fábio Prado, considerando-o uma pessoa ligada à esquerda, com simpatias ao comunismo. Titubeou, mas acabou aceitando, pois sabia como um “sábio” que era o momento para colocar em prática o seu sonho: “o ideário modernista”.

A princípio, não queria ele de forma alguma vir para o Departamento já praticamente organizado, porque só faltava a promulgação por Fábio Prado, da lei, aprovada já pelo Conselho Consultivo (não havia Câmara Municipal), pronta para a publicação.

Foi a minha insistência, mais do que isso, foi minha exigência, a minha imposição que o demoveram. Fiz-lhe ver a decepção não só minha, mas também de Armando de Sales e do então prefeito Fábio Prado aos quais, firmado na lembrança do apartamento da Avenida São João, eu propusera o seu nome não como indicado ou como o melhor para dirigi-lo, mas como o único que poderia dar ao Departamento o cunho com que fora ele estruturado. Só depois disso é que Mário acedeu, assim mesmo com o pretexto-profecia: “Você vai acabar com o meu sossego!” (DUARTE, 1977: 6)

E assim, aceita o convite e o compromisso encarando-os como uma “missão”. No Departamento de Cultura passa a viver seus dias e noites dedicados ao trabalho. Todas as suas ações serão realizadas imbuídas de muita paixão. Em carta a Murilo Miranda, Mário relata sobre essas questões:

E também você sabe muito bem, Murilo, o que significou para mim a minha... adesão ao DC. Me lembro perfeitamente bem que disse também pra você que encarava isso como um suicídio (os velhos morrerão...) porque não podia mais aguentar ser um escritor sem definição política. O Departamento de Cultura vinha me tirar do impasse asfixiante, ao mesmo tempo que dava ao escritor suicidado uma continuidade objetiva à sua “arte de ação” pela arte. Ia agir. Me embebedar de ações, de iniciativas, de trabalhos objetivos, de luta pela cultura. Certamente não posso encarar isso como uma perfeição do meu ser interior. Mas também não posso chamar de covardia – o que é uma absoluta covardia (...), pois tirava o escritor de foco, botando o foco no funcionário que surgia. Me suicidei sim porque tinha medo de mim mesmo (medo de me entregar) engeguecidamente a uma qualquer ideologia social. Logicamente seria o Comunismo que tinha todas as minhas simpatias, quando de-fato não podia ser

comunista pela minha inatividade política e pelas minhas convicções. Mas me entregava a ele pra sossegar (...) Foi quando me propuseram o Departamento de Cultura. Percebi a possibilidade dum suicídio satisfatório e me suicidei. Eis aí. (...)

O tempo melhor que vocês querem não depende disso não. Depende apenas daquela força audaz duns poucos que encontrando o momento propício, farão o tempo melhor chegar. E as classes temíveis, aquelas por quem, especialmente trabalho, os estudantes, os artistas, os operários, as crianças, esses aderirão sem a menor reserva, sem a menor saudade, sem a menor gratidão [...] (ANDRADE apud FARIA, 1993: 18-9)

Mário, como diretor do Departamento de Cultura, foi amadurecendo suas ideias sobre o nacionalismo e a defesa da cultura nacional, além de aprofundar sua consciência social. Aspirava transformar o Brasil em um país moderno. Para ele, a cultura e a educação eram elementos intrínsecos e favoráveis ao povo. Falava em uma cultura produzida e consumida pela elite e pelo povo, destacando o direito desse de se elevar como responsabilidade do governo.

A sua preocupação com o OUTRO, com a construção da identidade cultural brasileira, por meio da linguagem poética, não acadêmica e não teórica, permite alcançar, para a área da Educação, novas dimensões que ela urgentemente necessita. (FARIA, 1993: 126).

Mário de Andrade devotou boa parte de sua vida ao Departamento de Cultura da cidade de São Paulo. Sonhou, desenhou e escreveu um projeto cultural. Deixou um Patrimônio Cultural para a cidade, que o usufrui até os dias de hoje. Podemos afirmar que a trama cultural que hoje São Paulo carrega, considerada como a metrópole cultural do país, fora desenhada por ele nesse período.

Com a instauração do Estado Novo em novembro de 1937, Fabio Prado é substituído por Prestes Maia na prefeitura de São Paulo. Prestes Maia destitui Mario de Andrade da direção do Departamento de Cultura, convidando Francisco Pattit para seu lugar. Ainda por um tempo, Mario continua sendo chefe da Divisão de Expansão Cultural.

Nesse período, Mario de Andrade sofre muito. Ainda como diretor do DC, expressa tais sentimentos em carta ao *amigo* Portinari, na qual relata a profunda tristeza que sente nesse momento de mudanças políticas que irá provocar a sua saída do Departamento de Cultura:

São Paulo, 03 de maio de 1938

Meu querido Portinari,

Estou para lhe escrever faz três dias mas o desânimo toma a gente às vezes, não é falta de tempo, é falta de vontade de viver, e a gente fica assim no vazio como me sinto agora... Quanto a nós aqui, estamos completamente no ar. Tive que suspender o cortejo e a coroação dos reis do Congo que devia se realizar no dia 13 de maio. O novo interventor até agora não conseguiu ou não quis nomear secretariado nem prefeito. Ora sem prefeito, não era possível decidir coisa de tamanha importância e que ia custar perto de cem contos. Os jornais nos estão atacando muito, os jornais perrepistas⁶ e outros novos que apareceram com a mudança de situação. E por isso ninguém quer assumir a responsabilidade desses festejo e desses gastos...

...Mas por aí você pode ver como estamos no ar. Estou perdendo a saúde que recobrei no Rio, junto de vocês, as inquietações me dominam e dominam o grupo todo, a infinita maioria dos paulistanos está num descontentamento abatido e infelizes. Uns sofrem neste mundo pela sua própria pobreza, outros sofrem pela grandeza que conseguiram ser. Vou parar.
(ANDRADE, 1995: 62)

No período que Mario permaneceu como chefe da Divisão de expansão Cultural pode-se presenciar e amargar a tragédia que iria ocorrer no Departamento de Cultura. Presenciou-se o início do desmonte do trabalho de sua gestão, que em apenas três anos conseguiu desenhar a trama cultural da cidade de São Paulo, levando a província cafeeira para os olhos do mundo. Se hoje São Paulo é considerada a Metrópole Cultural brasileira, deve e em muito aos feitos de Mario de Andrade no período que foi gestor de suas políticas culturais. Porém, pretendemos discutir essa ideia de metrópole cultural, posteriormente.

O conservadorismo e o descompromisso de Prestes Maia e seu escolhido para gestar o Departamento de Cultura, Francisco Pattit, com as

⁶ Coligados ao Partido Republicano Paulista.

políticas culturais que estavam sendo construídas na cidade de São Paulo por Mário de Andrade foram narradas em carta a Augusto Meyer, datada de 26 de maio de 1938. Mário relata os momentos vividos no período que permaneceu no governo de Prestes Maia:

Moralmente a minha situação é de engasgada depressão e de orgulho muito ferido. Não alimentava absolutamente a ilusão de ser sustentado no posto e juro que não desejava isso sequer. Tenho várias testemunhas e uma carta escrita ao Paulo Duarte e anterior a todas as mudanças que houve aqui, provando que minha intenção muito firme, por inquietações morais e anseio de liberdade, era não voltar mais a reassumir o posto de diretor. Mas o que me abateu muito foi o nenhum respeito pela minha integridade e honestidade. Fui o único diretor da prefeitura mudado no mesmo dia. Esses filhos da puta estavam com sanha. (...)

Tecnicamente, já estou também antevendo que a minha vai ser a mais péssima das situações, entre os chefes de divisão. A minha é a que lida com música, teatro, cinema, discoteca, missões, folclore, artes plásticas. E é destas coisas que o prefeito e o Patti não entendem nada nem elas lhe interessam nada. Estou com todas as verbas da divisão suspensa, já me cortaram o salão de exposições que deveria inaugurar este ano, só sustentaram os concertos (deste ano...) porque os contratos já estavam feitos.

Nada alegre a minha situação, como você está vendo. Mas espero que com mais um mês de identificação com o precário, eu vire cínico, vire funcionário de assinar ponto e volte aos meus livros e escrevinhações. Por enquanto não sinto vontade de nada, mas isto passa.⁷

A trágica saída de Mário de Andrade do Departamento de Cultura fora testemunhada pelo amigo Paulo Duarte:

[...] Uma vida intensa de trabalhos e alegria que durou até o “Estado Novo”, quando Mário foi atirado à rua, de um dia para outro, inesperadamente, iniquamente, grosseiramente, boçalmente, pior ainda, envolvido da maledicência que espíritos pequeninos entretociam e o clima ditatorial conservava através da impossibilidade de qualquer defesa da parte dos caluniados. (DUARTE, 1977: 6)

⁷ Carta escrita à mão, em papel timbrado da Prefeitura do Município de São Paulo – Departamento de Cultura – Diretoria apud Andrade, 1995: 62.

Os que viveram intimamente com Mário de Andrade sabem que até ali por volta de 1936 costumava ele repetir como um estribilho isto: “Sou um homem feliz!” Pois documentado com as suas cartas, o resto de suas cartas que não se perderam e com o conhecimento que, melhor do que ninguém, tive pelo menos desses últimos vinte anos antes de sua morte, posso afirmar que Mário deixou de ser feliz no dia em que o expulsaram do Departamento de Cultura. Em 1938, portanto. (DUARTE, 1977: 6)

Mário de Andrade não sabia lidar com pequenas porções. Depois da saída do Departamento de Cultura, entristeceu, foi morrendo aos poucos, sentia-se culpado com a sua gestão pública, queria realizar mais pela cidade e pelo homem paulistano. Acreditava não ter contribuído para o “melhoramento” político-social do homem, e também atribuiu a si próprio a impossibilidade de transformar a vida dos paulistanos, testemunhado assim, no Manifesto de 1942:

Se de alguma coisa pode valer meu desgosto, a insatisfação que eu me causo, que os outros não sentem assim na beira do caminho, espiando a multidão passar. Façam ou se recusem a fazer arte, ciência, ofícios. Mas não fiquem apenas nisto, espões da vida, camuflados em técnicos da vida, espiando a multidão passar. Marchem com as multidões... (ANDRADE apud Faria, 1993: 143)

Em 1943, o Estado Novo de Vargas cria a CLT, copiada da Carta Del Lavoro fascista muito criticada pelos operários.

A expulsão de Mário de Andrade do Departamento de Cultura causou-lhe uma profunda tristeza, que jamais o abandonou. Aquela alegria exuberante que teve durante todos os dias de sua vida, como sempre afirmava, havia ficado para traz. Sua passagem pelo Departamento de Cultura deixou marcas profundas, contribuindo para a sua morte. Nos dias de hoje, talvez pudesse ser diagnosticado como uma profunda depressão. Nem a tentativa de mergulhar no trabalho exaustivo conseguiu dar remédio a esse estado de alma. A convite de Anísio Teixeira, Secretário de Educação do Distrito Federal, ocupa a cadeira de Estética da recém-criada Universidade do Distrito Federal, no Estado da

Guanabara, atual estado do Rio de Janeiro. Ao mudar-se para o Rio de Janeiro pensava poder esquecer o Departamento de Cultura, porém não fez mais do que agravar o traumatismo. O ambiente do Rio, de pouca profundidade intelectual, e o despeito com que alguns o tratavam, foi o acabrunhando e o esgotando. Além disso, as das noites de bar, em torno das quais girava a vida cotidiana de tantos artistas, poetas e escritores na então capital da República, o fizeram piorar seu estado emocional. Teria morrido por ali, se não fosse a decisão tomada em uma mesa de bar:

[...] lá morreria ele ingloriamente um dia se não tivesse aquele dia, a mão fechada sobre o mármore de uma mesa de bar gritado consigo mesmo: “Vou-me embora pra minha terra! E veio mesmo, mas já era tarde...” (DUARTE, 1977: 7)

Os meses que ainda lhe restara de vida em São Paulo foram uma longa e dolorosa agonia. Além das tristezas herdadas do Departamento de Cultura, agora sofria com as inquietações da guerra, a qual não conseguiu compreender e jamais se conformar.

Mário Raul de Moraes Andrade, filho de Carlos Augusto de Andrade e Maria Luíza Leite de Moraes faleceu em vinte e cinco de fevereiro de 1945, aos 51 anos de idade.

*Quando eu morrer quero ficar,
Não contem aos meus inimigos,
Sepultado em minha cidade,
Saudade.
Meus pés enterrem na rua Aurora,
No Paiçandu deixem meu sexo,
Na Lopes Chaves a cabeça
Esqueçam.
No Pátio do Colégio afundem
O meu coração paulistano:
Um coração vivo e um defunto
Bem juntos.
Escondam no Correio o ouvido*

*Direito, o esquerdo nos Telégrafos,
Quero saber da vida alheia,
Sereia.*

*O nariz guardem nos rosais,
A língua no alto do Ipiranga
Para cantar a liberdade
Saudade...*

*Os olhos lá no Jaraguá
Assistirão ao que há-de vir,
O joelho na Universidade,
Saudade...*

*As mãos atirem por aí,
Que desvivam como viveram,
As tripas atirem ao Diabo,
Que o espírito será de Deus.
Adeus.*

(ANDRADE, 1987:381)

1.7 – Falando um pouco mais sobre a criação dos Parques Infantis e o atendimento à criança pequena

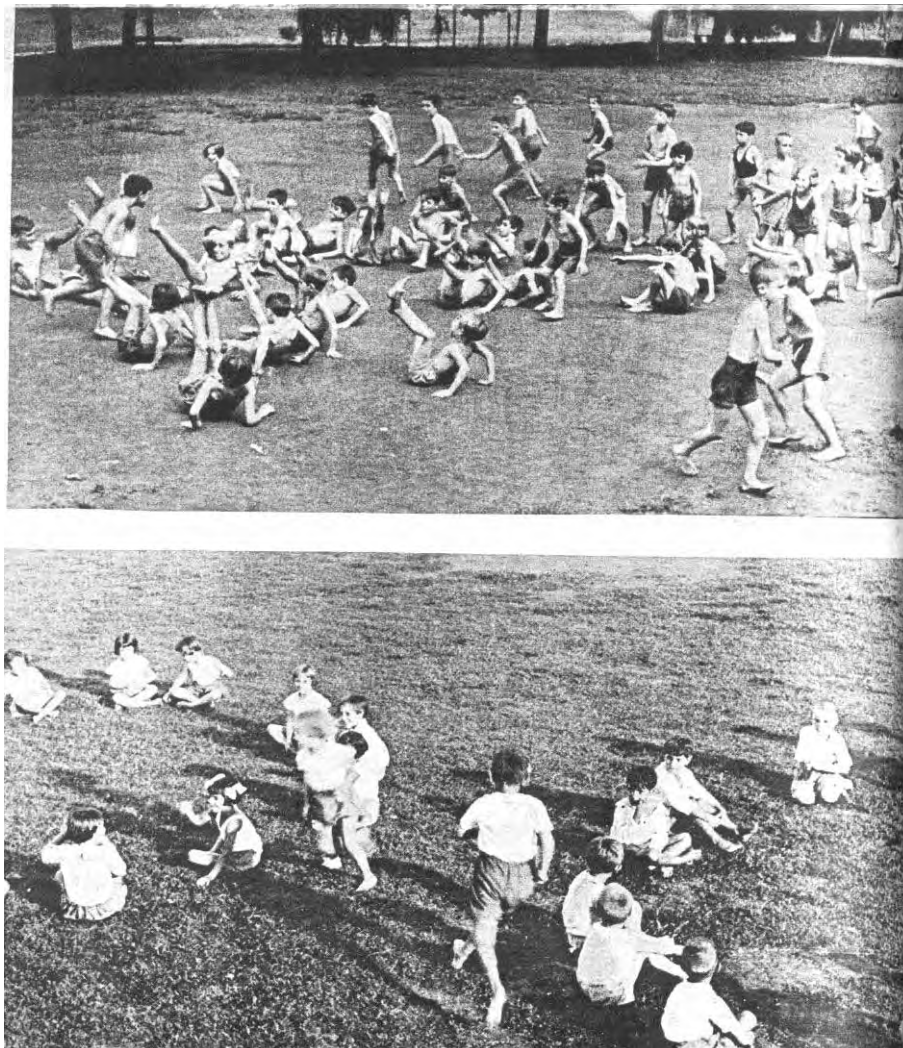


Imagem 3 – Crianças brincando em área externa do PI
Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

Em 1925, na Itália, Mussolini cria a rede nacional de atendimento à pequena infância, OMMI (*Opera Nazionale Maternità Infanzia*), para atender os filhos das mães que ingressavam no mercado de trabalho. Não há preocupações com a infância, apenas em destinar a criança para um lugar seguro e garantir os cuidados básicos de higiene e alimentação. Dez anos depois, Mário de Andrade cria os Parques Infantis e é pioneiro em dar garantia de direito à educação às crianças em fase anterior à escolar, inaugurando o que seria posteriormente chamado de rede municipal de escolas de Educação

Infantil para menores de sete anos. Os Pls foram criados para atender os filhos de operários maiores de três anos.

Até a década de 1930, a criança era considerada um ser incompetente, como um adulto ainda por se completar. A atenção da sociedade para com ela deveria ser apenas voltada para sua sobrevivência, ou seja, cuidados com a sua saúde e alimentação. Na sociedade industrial não havia lugar para ser criança. Ou ela trabalhava ou ela estudava. A criança era vista como um pequeno e futuro adulto. Existia lugar apenas no que se refere aos aspectos médico-higienistas ou questões vinculadas ao mundo do trabalho.

Tudo aquilo que a criança vê e reconhece no adulto ela deseja para sua boneca. Por esse motivo até no século XIX a boneca só era comum em trajes de adulto. O bebê enfaixado ou o bebê que hoje domina o mercado de brinquedos, não existia até então? Não, isto não remota às crianças; para a criança que brinca sua boneca é ora grande, ora pequena, com mais frequência pequena, pois se trata de um ser subordinado. Isto se deve muito mais ao fato de que até o século XIX o bebê era inteiramente ignorado enquanto ser dotado de espírito e, por outro lado, o adulto representava para o educador o ideal à semelhança do qual ele pretendia formar a criança. Contudo, ainda nesse racionalismo hoje em dia tão zombado, que via na criança o adulto em miniatura, vigorava pelo menos a seriedade, que é a esfera mais adequada à criança. (BENJAMIN, 1984: 72-4)

Ainda apresentando o traço histórico, afirma-se que, muito antes do século XIX, ou seja, até o fim do século XVII, não existia a caracterização da criança como um ser em fase particular. Ela era vista como adulto em tamanho reduzido, e isso pode ser visto nas diversas artes medievais, ou, ainda, nas miniaturas em torno do menino Jesus que se assemelhavam a verdadeiros homens, porém de menor estatura, a fim de se distinguirem dos adultos. Assim entende-se que, nesse período, a infância era apenas uma fase sem importância, em que não fazia sentido fixar lembranças. (ARANTES, 2008: 23-4)

Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturadas aos adultos. (ARIÈS, 1981: 49)

Segundo Khishimoto, a criação de instituições pré-escolares é resultado, fundamentalmente, de fenômenos sociais recentes, como a urbanização e a industrialização. Nos séculos passados, a tendência da maioria dos filósofos e pedagogos era discutir a chamada idade da razão, por ser considerada tradicionalmente a fase que inicia a transmissão do conhecimento e esquecer as idades da primeira infância. Porém, sempre existiram educadores interessados em estudar e pesquisar as crianças nos seus primeiros anos de vida. Entre esses pedagogos podemos destacar: Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Montaigne. Quintiliano, em 42 d.C., destacou a importância da educação materna e propôs o uso de tábuas de madeiras esculpidas com a forma das letras para facilitar o ensino das letras. Erasmo (1465-1530) recomenda a confecção do alfabeto em alimentos para a criança se aproximar do processo de alfabetização de forma mais agradável. Montaigne sugere a utilização de materiais concretos como recurso didático facilitador do processo de alfabetização, esse aprendizado ele irá afirmar como o aprendizado das coisas anteriores aos da palavra. O escritor Rabelais (1483-1530), ao questionar o modelo escolástico da Idade Média, sugere o jogo como recurso para se ensinar *Gargântua* e se aprender os números.

As concepções e ideários mais relevantes sobre a primeira infância e as práticas da moderna educação pré-escolar têm suas raízes no pensamento de educadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Frobel.

John Amos Comenius (1592-1670), nascido na Morávia, irá propor na obra *Didactica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, a divisão das escolas em quatro partes, destacando os estágios de formação de seis em seis anos: *infância, puerícia, adolescência e juventude*. Dessa forma, torna-se precursor da Psicologia Genética, mais de cem anos antes do aparecimento do *Emilio*, de Rousseau. E Comenius, mais de duzentos anos antes do aparecimento do *Kindergarten* frobeliano, esboça o plano da Escola Maternal na *Informatorium der Mutterschul* (1937), que prevê a educação pré-escolar e a importância de utilizar processos audiovisuais como o Livro das Imagens (*Orbis Sensualium Pictus*, 1657) para facilitar a aprendizagem através do exercício dos sentidos. Ainda, podemos destacar em seus escritos em *Didactica Magna*,

publicada em 1657, a analogia entre a escola infantil e o cultivo do jardim, que posteriormente será utilizada por Froebel.

O pensamento de Comenius será reafirmado e acrescido por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Esse pensador francês irá defender e valorizar a criança na primeira infância, dando ênfase à sua educação sensorial, liberdade e bondade naturais, além da importância do contato da criança com a natureza para seu desenvolvimento. Segundo Rousseau, à Natureza, e somente a ela, caberia a tarefa de educar crianças. Ressalta que a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias. Irá defender a educação das emoções, uma educação de pessoas orientada para crianças e não para os conteúdos, contrariando a concepção de educação vigente do homúnculo (que produz homens frios e transforma crianças em máquinas).

Os trabalhos de Rousseau influenciam seus seguidores, em especial, Johan Henrich Pestalozzi (1746-1827), que irá unir a teoria à prática, modificando a metodologia de ensino e criando a formação de educadores. Cria estabelecimentos para educar órfãos em Stanz, Burgdorf e em Yverdon, aonde pode aperfeiçoar seu método e postular a importância da percepção sensorial para a busca do conhecimento e a observação como recurso para alcançar a intuição.

Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, pode concretizar as concepções teóricas sobre a escola infantil com a criação, em 1840, do *Kindergarten*, na Alemanha, semelhante ao jardim preconizado por Comenius. A criação do jardim de infância diverge das casas assistenciais da sua época, pois incluía dimensões pedagógicas e um currículo centrado nas crianças. Esse modelo de atendimento à criança irá influenciar os sistemas educativos de vários países e pode ser considerado a essência da educação infantil. Os Estados Unidos será o primeiro país a expandir o *Kindergarten*, seguido, posteriormente, pela França e Itália.

O movimento de expansão de estabelecimentos infantis ocorre com a ajuda dos grupos filantrópicos e pelas igrejas católicas e evangélicas, movidas pelo significado social do cristianismo. No início, instalam-se unidades sem preocupações educativas, com funções apenas assistenciais, conhecidas como

salas de asilo ou de custódia e creches. Aos poucos, ocorre a penetração dos princípios e práticas froebelianos nessas instituições, que passam a incluir algumas preocupações educativas, paralelas as questões assistenciais.

No século passado surgem o progressivismo americano e escolanovismo europeu, tendências renovadoras que receberam influência do movimento científico e do desenvolvimento das ciências ligadas à educação. Nos EUA, podemos destacar Dewey e Kilpatrick, que foram responsáveis por uma renovação da educação. Na educação infantil inseriu-se a valorização do jogo, da atividade da criança, da cooperação e da vida social. Na Europa, Maria Montessori foi uma das pioneiras do movimento escolanovista, assimilando os novos conhecimentos provenientes da Pedologia e Antropologia Pedagógica. Ela cria, em 1907, a *Casa Del Bambini*, para atender crianças pré-escolares com deficiências mentais. Sua metodologia defenderá princípios de liberdade, atividades e ambientes adaptados às crianças e posteriormente será utilizada para crianças tidas como normais. Na Bélgica, Ovidio Decroly, influenciado por Dewey cria o método dos centros de interesses e diversos jogos que serão utilizados na educação infantil. E em Genebra, os estudos da Psicologia Genética realizados por Clarède e Piaget contribuem com novas informações e descobertas sobre o desenvolvimento infantil, que irá influenciar de forma significativa a estruturação das atividades pré-escolares.

No Brasil, ainda que a criança tenha sido retratada desde os tempos do Brasil Império e se encontrem alguns tratados de puericultura e cuidados especiais, ela começou a receber melhores considerações e tratamento mais adequado após a instalação da República.

Podemos identificar o atendimento à criança, através do início da assistência social em São Paulo, três tipos de asilo são criados, entre eles asilo para órfãos ou orfanatos, asilo para crianças expostas e asilo para crianças abandonadas ou delinquentes. Essa forma de organização dos asilos infantis permanece até 1940, tipo quartel, com vastos dormitórios para 30 leitos no mínimo, onde as crianças eram trancafiadas, muitas não recebendo luz do sol, pois os espaços eram fechados. A concepção de assistência social, empregada aos asilos até 1940, era de guarda aos desamparados e das

necessidades básicas como dar comida aos famintos, roupa e abrigo aos necessitados.

A partir das últimas décadas do século XIX, com o processo de urbanização e com a utilização da mão de obra feminina, à semelhança do ocorrido nos países europeus, surgem as primeiras instituições de guarda de crianças em centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Estimuladas pela expansão industrial e favorecidas pela ausência de fiscalização, surgem e multiplicam-se creches sem as mínimas condições para o atendimento à criança pequena, mantidas pela caridade ou por indivíduos interessados em explorar comercialmente tais casas.

A necessidade de trabalho das mães e a ausência de estabelecimentos para proteger as crianças menores de 2 anos levam as operárias a abandonar seus filhos em asilos ou aos cuidados de amas mercenárias e até crianças menores, condições essas que favorecem a mortalidade infantil e até propiciam o infanticídio.(KISHIMOTO,1988: 24)

O atendimento clandestino recebe muitas críticas por parte da sociedade paulista e com preocupações filantrópicas começam a surgir creches particulares para atender as crianças pobres e órfãs em regime de internato. Posteriormente, surgem as creches modelares destinadas ao amparo de filhos de operários com preocupações médico-higienistas. Podemos destacar entre as senhoras preocupadas com a filantropia, a espírita Anália Franco, que cria várias creches em regime de internato, com caráter social e pedagógico, buscando melhorar as condições de atendimento. Até o fim dos anos trinta, não se aceita a creche como instituição válida para atender os filhos de operários no período de trabalho. Nesse sentido, Sampaio Dória, já nos anos vinte, afirma que a creche não pode fazer parte do ensino público por não ter objetivos de uma entidade educativa.

As escolas maternais foram criadas na França, em 1848, por Pape-Carpantier e Pauline Kergmard, para renomear as desgastadas instituições conhecidas como Salas de Asilo. Buscava-se incorporar uma pedagogia voltada para o desenvolvimento integral das crianças e não apenas para a

guarda e o depósito das mesmas. A principal razão que leva o governo francês a mudar o nome dos estabelecimentos infantis é a de acabar com o preconceito existente com as salas de asilo, pois essas eram frequentadas por crianças pobres e abandonadas. O novo nome propunha um novo espírito, o de uma escola agradável, confortável, bonita e com atmosfera moral e moralizadora. Muitos esforços foram voltados para tornar a escola materna em instituição educativa nos moldes frobelianos, mas a escola francesa do século passado, arraigada na tradição mecanicista presente nas salas de asilo, não conseguiu avançar. Na prática, era uma escola infantil alfabetizante, rígida, monótona que não respeitava e não atendia as necessidades naturais da criança pequena.

Anália Franco cria a primeira escola materna em São Paulo sob influência francesa, propondo a cultura moral e intelectual com cunho preparatória para a escola primária. Era contrária ao modelo frobeliano, conhecido como Kindergarten ou jardim de infância, que se propagava na América do Norte, pois dizia que esse modelo não servia para a *buliçosa criança brasileira*.

O Kindergarten froebeliano destina-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, com currículo composto por atividades que envolvam a formação religiosa, o cuidado como o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, contos e realização de viagens e passeios. (FROBEL apud KISHIMOTO, 1988: 32)

O jardim de infância, criado por Froebel na Alemanha, surge como instituição pré-escolar tipicamente educativa. Ao escolher o nome para a instituição, Frobel faz uma metáfora entre a criança e o crescimento da planta. Assim como as crianças, as plantas são diferentes, cada uma pertence a uma espécie e exige cuidados especiais do jardineiro relativos à época do plantio, poda, constância na rega e outros cuidados para crescer. Nesse sentido, atribui à professora de educação infantil o papel de jardineira e, unidos aos esforços da escola e da família, propõe a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente através

dos jogos. É o primeiro a incluir o jogo como recurso pedagógico para o desenvolvimento moral e intelectual da criança.

Podemos observar claramente, nos escritos de Kishimoto, as diferenças sociais e econômicas no atendimento à criança pequena desde o início de sua implantação. Os jardins de infância eram poucos e atendiam as crianças de famílias ricas. Os asilos e creches clandestinas foram aumentando na medida em que as mães foram entrando no mercado de trabalho, atendendo as crianças abandonadas e de famílias pobres.

Nos primeiros tempos da educação infantil brasileira, à semelhança da experiência americana, o brincar, no imaginário dos profissionais apresenta tonalidades diferentes conforme o tipo de instituição e a clientela atendida. Prestam serviços à criança pequena: jardins de infância e instituições de atendimento infantil (asilos infantis, creches, escolas maternais, parques infantis). Os jardins de infância frobelianos penetram nas instituições particulares, como inovação pedagógica, destinados à elite da época, como exemplo de modernidade, que oferece um curso semelhante ao divulgado no então modelar sistema educacional americano. Entre os primeiros a adotá-los encontram-se o Colégio Menezes Vieira, do Rio de Janeiro (1875), e a Escola Americana, dirigida por protestantes de São Paulo (1877). A associação do jardim de infância a uma unidade de educação, de meio período, destinada à elite, fica mais clara ainda quando se cria o Jardim da Infância da Caetano de Campos, de São Paulo, em 1896. Mesmo sendo uma escola pública, era frequentada pela elite da época, provocando polêmica e discurso inflamados de deputados como Esteves da Silva e Marrey Junior, que reivindicam sorteio para o preenchimento das vagas. Ao introduzir a metodologia frobeliana no Jardim da Caetano de Campos, Gabriel Prestes promete uma educação mais adequada aos rebentos da elite paulista abandonada nas mãos de governantes incapazes. (KISHIMOTO, 1998: 128)

Era numericamente inexpressiva a quantidade de crianças atendidas pelos Jardins de Infância com inspiração froebeliana. A maioria era particular e o único público era o Jardim de Infância Caetano de Campos, na Praça da República, em São Paulo. Pela falta de atendimento, prevalece nesse período a ideia de que a criança deve permanecer sobre os cuidados da família. Porém, essa discussão irá permear a nossa sociedade até os dias de hoje, criando o conflito entre pensadores, educadores e entre mães que precisam

trabalhar e que têm dúvidas do melhor momento em que a criança deva ir para a escola.

A idealização dos três Parques Infantis em São Paulo, em 1935, valorizou a infância e a criança operária, espaço no qual ela poderia se autoconhecer e tornar-se conhecida pelos adultos. Segundo a pesquisadora Ana Lúcia Goulart, o Parque Infantil será a primeira iniciativa oficial de maior escala, visando atender às crianças de famílias trabalhadoras da cidade de São Paulo. Para dirigir a Divisão de Educação e Recreio foi nomeado o professor Nicanor Miranda, especialista em educação física. Preocupado em compreender a infância, busca fundamentação teórica para o projeto dos Parques nos princípios estabelecidos por Froebel para o *Kindergarten*, que consistiam em:

[...] proporcionar à criança uma ocupação de acordo com sua própria natureza, robustecer o seu corpo, exercitar os seus sentidos, estimular o seu espírito que começa a despertar e fazê-la conhecer pelos sentidos a natureza e o próximo; orientar principalmente o coração e as paixões, guiar estas no sentido original da vida, unindo as crianças entre si. (NICANOR MIRANDA apud COUTINHO, 2002: 31)

O projeto dos Parques tinha por objetivos: Educar, Assistir e Recrear filhos de operários acima de três anos. Abrangia ações de caráter técnico, educacional e social. No que diz respeito ao Caráter Educacional, o Plano inicial da Seção de Parques Infantis, publicado na *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo* ressaltava os ramos da educação física, moral, intelectual, social e higiênica. A Educação Física ocupava a maior parte do tempo das atividades das crianças. Participavam também de outras atividades relacionadas à educação intelectual como atividades de leitura, audição de disco, noções de música, canto coral e iniciação ao teatro. Ainda, participavam de atividades manuais, como bordados, tapeçaria, jardinagem, marcenaria. Podemos observar tais atividades nas fotos de Benedito Junqueira Duarte em anexo. Nicanor acreditava que as atividades artísticas desenvolvidas ajudariam no desenvolvimento intelectual das crianças demonstrando ser adepto de uma tendência estética de cunho idealista.

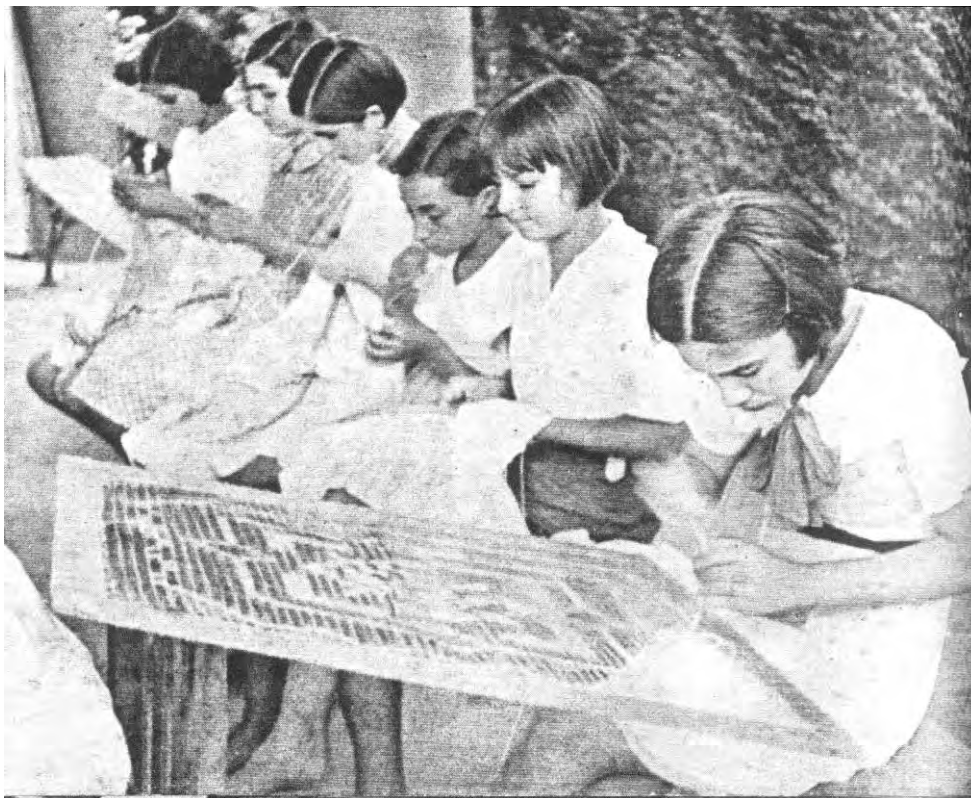


Imagem 4 – Crianças do PI realizando trabalhos Manuais
Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

As atividades desenvolvidas nos Parques garantiam um trabalho integrado em vários níveis: a criança, o jogo, a cultura, a educação e a saúde. Estavam harmonicamente ligados ao Departamento de Cultural: (aos campos de atletismo, divertimentos públicos, bibliotecas, documentação social etc.), ao Departamento de Higiene e à Divisão de Saúde.

Os Parques tinham preocupações relacionadas à nacionalidade das crianças. Pretendia-se resgatar a identidade cultural brasileira. Para Mário, a criança é portadora de tradições culturais. As instrutoras eram motivadas a conhecer os hábitos culturais das crianças dos Parques, a desenvolver atividades que privilegiassem a cultura popular brasileira, através das músicas, das histórias, dos jogos e das brincadeiras populares no sentido de construir uma identidade cultural brasileira.

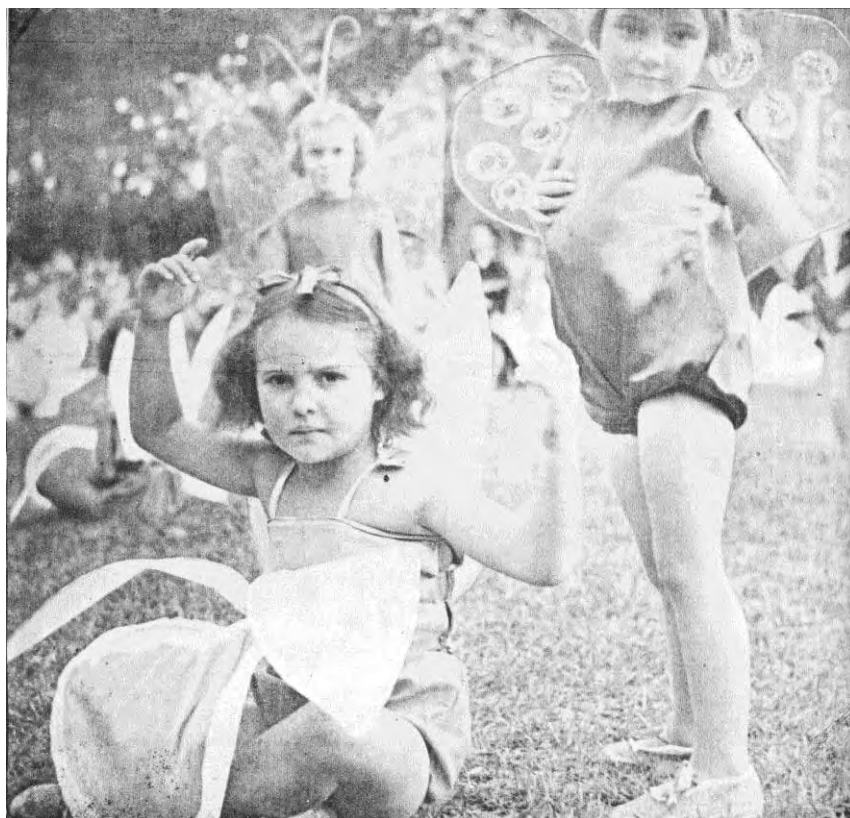


Imagem 5 – Apresentação Artística dos alunos do PI
Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro

As crianças dos Parques Infantis participaram de dois concursos realizados pelo Departamento de Cultura: O concurso de Arte Proletária e o famoso Concurso de Desenhos Infantis, de 1937, que completou a coleção de Desenhos Infantis, que Mário colecionava desde os anos 20. Esses desenhos serviram para ele aprofundar teoricamente questões referentes à arte na infância. Ele acreditava que as crianças e o operariado poderiam produzir arte. O concurso de desenho infantil promovido pela Biblioteca Infantil era de livre participação. Os participantes receberam material de excelente qualidade e as instrutoras dos PIs tiveram orientação (dada pelo próprio Mario) de não interferirem na criação das crianças. A produção deveria ser de livre expressão. As teses de doutorado de Rejane Coutinho e Marcia Goobi tratam dessa temática.

Assim que os PIs começaram a funcionar, as pesquisas e observações trouxeram dados assustadores sobre a saúde das crianças das famílias operárias: 60% das crianças apresentavam sintomas de desnutrição, sendo

também portadoras de duas ou três moléstias contagiosas. As doenças mais frequentes eram: pediculose, gripe, coqueluche, tracoma, amigdalite, corisa, aguda, escabiose, varicela, paratidite epidêmica, sarampo, conjuntivite aguda, difteria, sífilis, tuberculoso e escarlatina.



Imagem 6 – Atendimento Médico no PI

Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

Dessa forma, o PI passa a oferecer atendimento médico curativo, além de preventivo, e a oferecer atendimento dentário. Além da distribuição diária do famoso “copo de leite”, como podemos observar na foto a seguir. As crianças passam a receber duas vezes por semana merenda, composta por leite, pão, manteiga, bananada, goiabada, pessegada, queijo, banana e mel, atendendo às indicações apontadas pela pesquisa realizada pela Escola de Sociologia e Política, com a colaboração do Instituto de Educação e o de Higiene da USP.



Imagem 7 – Crianças tomando leite no copo
Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

Os Pls recebiam crianças de 3 a 12 anos. Quando completavam 12 anos, os adolescentes ingressavam no mercado de trabalho com autorização dos pais e do juiz e, aos 14, estavam liberados para as atividades profissionais. Foi criado para atender esses jovens ingressantes no mercado do trabalho o Clube de Menores Operários do Departamento de Cultura. Os Pls funcionavam das 7h00 às 18h00 com as crianças e, depois desse horário, até as 22h30, eram desenvolvidas as atividades para os jovens trabalhadores. Em média, 600 crianças frequentavam por dia cada parque, cada uma permanecendo cerca de 4 a 5 horas diárias, mas podendo chegar a permanecer até 10 horas.

Através de pesquisa realizada com os dados das crianças frequentadoras através das fichas preenchidas nos Parques, foi possível detectar que mais da metade delas eram filhas de estrangeiros, de ascendência italiana, espanhola e portuguesa. Ainda aparecia em menor escala ascendência síria, alemã, austríaca, húngara, russa e outras. Apesar de naquela época haver uma grande concentração de imigrantes japoneses na

cidade de São Paulo, não aparecem registros de nenhuma criança dessa descendência. Os registros de crianças negras eram de 3%, classificadas como “pretas” e “mulatas”. Os meninos somavam um pouco mais de 53% e as meninas um pouco menos de 47%. A faixa etária que apresentava maior número de crianças era a dos 7 aos 12 anos.

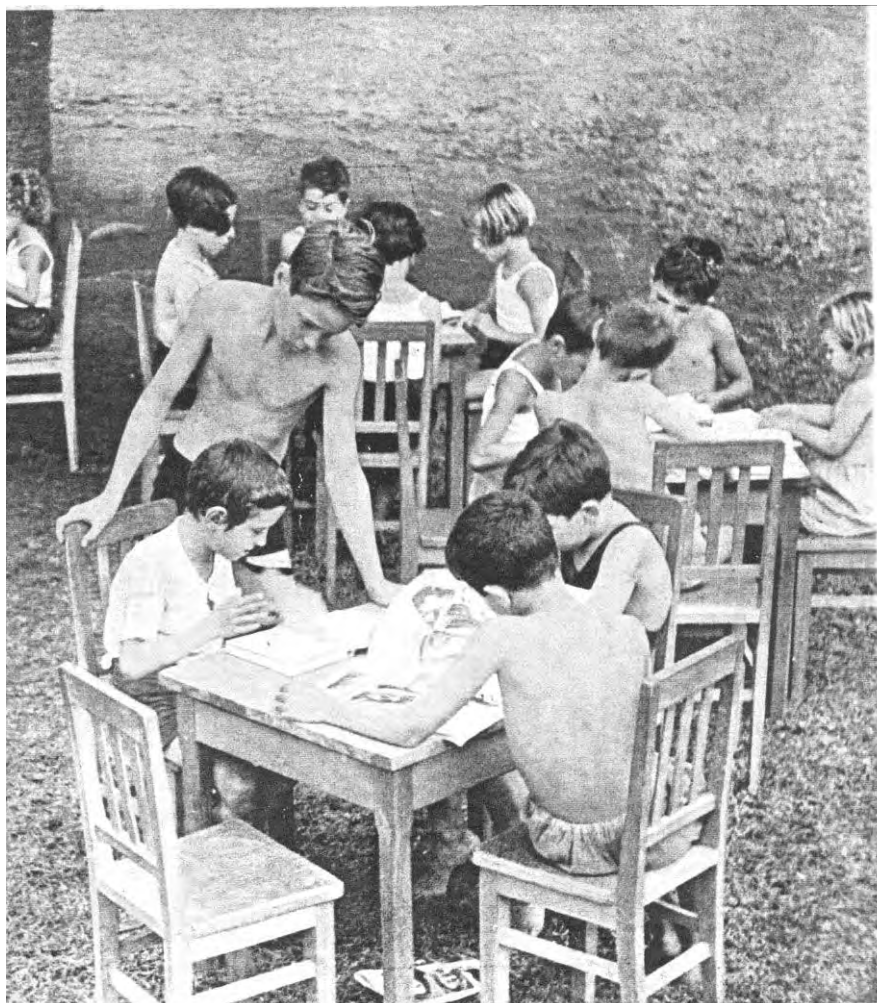


Imagem 8 - Adolescentes desenvolvendo jogos
Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

Os profissionais que trabalhavam nos Parques deveriam se submeter ao processo seletivo, com prova prática, teórica e análise de currículo. Em 1937, houve concurso para “educadora sanitária” (feminina), que deveria dominar questões sobre enfermagem, higiene pessoal e epidemiologia aplicada, higiene da idade escolar e pré-escolar e prática de visitas domiciliares. Nas provas

criou com os PIs uma linha de pensamento sobre a infância diferente dos padrões da época, desconstruindo a ideia de que a criança era um adulto incompleto. Podemos observar que esse ideário proposto nos PIs compreendia a criança como ser total, considerando sua cultura e identidade, suas etapas de desenvolvimento e sua expressividade, preocupando-se com o estado de sua felicidade através do caráter lúdico, artístico, esportivo e livre, presentes nas ações desenvolvidas, além dos jogos folclóricos de caráter nacionalista. Esse ideário dá início à história da educação infantil da cidade de São Paulo. O Parque Infantil foi um projeto inovador e muito importante na construção da história da educação paulista e brasileira, influenciando educadores, pesquisadores até os dias de hoje.

Mário estava muito além do seu tempo e deixou um legado de ações como chamado por ele de *arte ação* por serem resgatadas e reconstruídas em outros tempos. Neste estudo, procuraremos buscar semelhanças entre os PIs e os CEUs, reafirmando a ideia de que os Parques Infantis foram de certa forma resgatados através de sua expressiva influência na criação dos CEUs da cidade de São Paulo, em especial o CEU Aricanduva.

CAPÍTULO 2

CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA CIDADE DE SÃO PAULO

“Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.”

Paulo Freire,

Professora sim, tia não. 1995



Imagem 9 – CEU PAZ

Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

2.1 – A cidade de São Paulo e a Cultura



Imagem 10 – Apresentação de Teatro – CEU Aricanduva

Imagem 11 – Público no Teatro do CEU Aricanduva

Fonte: Acervo pessoal

Para iniciar este capítulo, se faz necessário iniciar o texto com algumas reflexões em torno da definição que envolve o conceito de cultura, pois a partir desse campo irei estabelecer relações e possíveis análises do projeto CEU e, posteriormente, traçar as relações entre os PIs e os CEUs.

Pensando na cidade de São Paulo como uma cidade polarizada pelas carências profundas e privilégios cristalizados, criar um projeto da dimensão do CEU é uma grande ousadia, pois seu escopo prevê a tentativa de quebrar com as hierarquias culturais estabelecidas na cidade e estruturar com as comunidades locais de cada CEU sua identidade cultural, considerando as culturas locais, as possibilidades heterogêneas e diversidades identitárias das várias *São Paulos* existentes na cidade. É criar a *arquitetura do local*⁹, oportunizando a melhoria da qualidade de vida dos moradores da cidade que se encontram à margem da qualidade cultural, arquitetônica conquistada ao longo da sua história e que são oferecidas aos demais paulistanos, visitantes e turistas. Com a construção dos CEUs, a cidade pode se olhar internamente, perceber suas riquezas e suas fraquezas, suas diversidades regionais, percebendo que a riqueza e a pobreza estão juntas nessa cidade-metrópole.

⁹ Termo utilizado por Alexandre Delijaicov, arquiteto do EDIF – Departamento de Edificações da Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras da prefeitura de São Paulo e professor da FAU-USP.

Pode-se reconhecer que, de fato, somos uma cidade cultural, assim conhecida pelo Brasil e pelo mundo afora: “São Paulo é um polo cultural” que possui prédios e construções arquitetônicas belíssimas e importantes no cenário nacional e mundial, mas não só. Existe uma São Paulo que faz parte dessa cidade, onde muitos não querem enxergar, onde a exclusão e o antagonismo social assustam e se faz esquecer, quando pensamos em política pública de qualidade.

O CEU criou uma rede de equipamentos públicos de qualidade, tornando acessível e democratizando o acesso aos bens culturais com qualidade social, onde regiões pobres e excluídas culturalmente passam a ter o direito garantido de frequentar um espaço social público que lhe possibilita fazer, ocupar, mostrar e desenvolver sua cultura local e fruir os bens culturais produzidos pela cidade, pelo Brasil e pela humanidade. Esse projeto humanizou as relações hierárquicas e como uma lente que faz enxergar, possibilitou seus usuários, moradores, frequentadores e parceiros na gestão de cada CEU, enxergar São Paulo com outros olhos, conhecer a cidade um pouco mais, conhecer as culturas produzidas, perceber a exclusão social e cultural existente. E ainda, possibilitou à sua elite cultural reconhecer que aquela São Paulo escondida nas periferias, *existe, não é ficção e precisa de política pública de qualidade*; que os bairros pobres precisam, além de moradia, saneamento básico, escola e posto de saúde e que os seres humanos precisam de lazer, cultura e áreas verdes para seus encontros pessoais e culturais.

Depois de muita crítica e resistência da elite paulistana, que chamavam o CEU de *Escolão*¹⁰, o programa foi aceito pela população de São Paulo. Assim, o antagonismo cultural e social dividido por fronteiras territoriais, mostrado e reconhecido pelo mapa da exclusão da cidade de São Paulo, possibilitou a construção de 21 CEUs na primeira fase, em regiões onde os índices apontavam pouca ou nenhuma presença do poder público e qualidade social. Dessa forma, o projeto contribuiu para construir uma rede de proteção social e percorrer o caminho de cidade educadora, compreendendo que todos os espaços educam. A qualidade social, que estabelece espaços democráticos,

¹⁰ O CEU quando criado, recebeu duras críticas da imprensa e da elite paulistana, que o chamavam pejorativamente de Escolão, como podemos ver na imagem 12.

que exercita a cidadania e a emancipação popular, torna os cidadãos atores e construtores da sua própria história, buscando a pluralidade dos diversos contextos socioculturais, a fim de contribuir para uma cidade com mais justiça social.



Imagem 12 – Reportagem da *Folha de São Paulo*
Fonte: Caderno Cotidiano C6 - 8/09/2003

Na origem da palavra cultura, veremos que ela significa cultivo, cuidado. Inicialmente cultivo e cuidado relacionados com a terra (*agricultura*), com as crianças (*puericultura*) e com os deuses e o sagrado (*culto*). Cultura tinha uma compreensão plena das potencialidades de alguma coisa ou de alguém, significando desenvolver, fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios.

No transcorrer da história do Ocidente, a ideia de cultura vai se esvaziando e, somente no século XVIII, a palavra cultura reaparece relacionada ao conceito de civilização. Civilização deriva da ideia de vida civil, portanto, de vida política. Em latim, cidadão se diz *cives* e cidade, no sentido político, *civitas*.

Durante o século XVIII, a palavra cultura será utilizada como critério para avaliar ou medir o grau de civilização de uma sociedade. Ela relaciona-se a um conjunto de práticas: artes, ciências, técnicas, filosofia, ofícios, que permitiam avaliar e hierarquizar as sociedades segundo um critério de avaliação. Ao conceito de cultura introduz-se a ideia de tempo: contínuo linear e evolutivo, tornando a cultura sinônimo de progresso. Para tanto, avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se cultura pelo progresso que traz a uma determinada civilização.

O conceito de cultura político e ideológico reaparece no final do século XIX relacionado às ciências humanas, à antropologia e ao estudo do homem. A antropologia, no início da sua constituição, estabeleceu o vínculo entre cultura e evolução, considerando o progresso como medida de cultura. O padrão ou modelo comparativo de cultura utilizado foi o da Europa Capitalista. As sociedades passaram a ser avaliadas de acordo com a presença e ou ausência destes elementos: Estado, mercado e escrita, próprios do Ocidente capitalista.

A ausência desses elementos numa sociedade fazia com que ela fosse considerada como sem cultura ou com uma cultura pouco evoluída. Portanto, as sociedades organizadas em outro formato e que desenvolvessem formas de troca, comunicação e poder diferentes do mercado, da escrita e do Estado ocidentais foram definidas como “primitivas” e atrasadas. Acreditava-se que essas sociedades passariam por um processo de evolução e conquistariam o *mercado*, a *escrita* e o *Estado* um dia, e passariam, conseqüentemente, para um estágio de evolução próximo ao das sociedades europeias. Nessa linha de raciocínio, a fim de *ajudar os primitivos a saírem desse estado*, justificou-se o colonialismo. Nessa ideologia, com visão eurocêntrica do conceito de cultura, o Ocidente capitalista, colonialista e imperialista se apresenta como modelo universal a ser seguido pelo resto do mundo.

Foi somente na segunda metade do século XX que os antropólogos (alguns por formação marxista) abandonaram essa visão, dando início à antropologia social e à antropologia política. A partir desse momento, a cultura ganha uma abrangência no campo das formas simbólicas. Com essa ideia, que já havia sido desenvolvida pelo pensamento alemão do século XIX, cultura passa a ser entendida em termos funcionalistas como criação coletiva da

linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de habitação, vestuário e culinária, bem como das manifestações do lazer e das artes, dos valores e das regras de conduta, dos sistemas de relações sociais familiares e as relações de poder.

Geertz, em sua obra *A interpretação das culturas*, apresenta uma concepção simbólica de cultura como sendo um processo de criação e produção, estabelecendo relações entre o imaginário e a imaginação. Cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas. Ela inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos que geram a comunicação entre os indivíduos, onde os mesmos partilham suas experiências, concepções e crenças. Essa forma de conceber cultura não transmite a ideia de um bloco homogêneo e uniforme, mas de culturas com diversidades e especificidades próprias, contrariando a ideia de universalidade.

Essas diferenças presentes no conceito de cultura conduzem à separação entre culturas e contextos culturais, definidas como cultura erudita, acadêmica, letrada, popular, de massa, de mídia, de consumo etc. Através dessa ótica, estamos diante de uma leitura político-social de cultura, estabelecendo as diferenças sociais e econômicas das classes sociais. Podemos estabelecer o encontro e embate de dois tipos de conceitos de cultura: erudita e popular.

As diferentes definições para cada tipo de cultura mantêm vínculos entre si e estabelecem reconstruções e reelaborações de significados, não sendo tão estanques quanto possam parecer. A cultura de massa produzida por um grupo que detém o domínio econômico e cultural centraliza o poder e dita regras na produção artística de outros grupos sociais, transformando-os em mercadoria de consumo vendável e lucrativa, seguindo a lógica do modelo capitalista. Essa separação entre culturas e contextos culturais feita por Geertz não assume que os termos podem ser sinônimos. Eles são conceitos que possuem diferenças de caracterização, apesar de convergentes e, dessa forma, são importantes para as possíveis análises que este trabalho pretende refletir.

Bosi (1987) compreende a cultura como *ato no tempo*. São as ações, o trabalho e ato de criação que envolvem as diferentes possibilidades de produções e práticas sociais que espelhariam uma lógica de explicação, uma

forma de ver, sentir e relacionar-se com a vida e com os fenômenos naturais, sociais e psicológicos; lógica essa que ordena e dá significado às coisas do mundo, tornando-o inteligível. Nessa perspectiva, são considerados os costumes, hábitos, crenças, língua e imaginário, entre outros. O mundo não pode ser reduzido à cultura, mas, tampouco, pode ser entendido sem ela.

Segundo Jullien (2009), a pretensão de universalidade do conhecimento e dos valores é uma característica ocidental das culturas que se formaram pela influência greco-romana e cristã, projetando-se ainda hoje sobre toda a grande diversidade de culturas de nosso mundo. O universal é uma invenção do pensamento grego, não só como conceito, mas como modo de ver a realidade. A tradição ocidental incorporou essa herança de universalidade nas grandes vertentes do seu pensamento: a filosofia, a ciência e a religião cristã. A palavra *católico* é um termo grego que significa exatamente *universal*.

Jullien aprofunda a questão do diálogo entre culturas, e aponta suas dificuldades e impossibilidades, denotando que a tentativa de diálogo entre culturas é uma manifestação de universalismo. Por outro lado, observa que no mundo ocidental ressurgem movimentos políticos, por vezes bastante violentos, de defesa de culturas regionais, de luta pela autonomia, de rejeição do que identificam como *modelo ocidental*, provocando o que já foi nomeado de *choque de civilizações*.

Suas análises político-históricas e sociológico-históricas articulam três conceitos chave para explicar suas diferenças e semelhanças: o *universal*, o *uniforme* e o *comum*, que se confundem com frequência no nosso pensamento e imaginário. Para ele, a articulação e a distinção desses três conceitos devem ser pensadas em contraste e em comparação com conceitos como a *alteridade*, o *singular* e o *heterogêneo*.

A análise da formação da cultura ocidental, por sua vez, revela o processo pelo qual esses conceitos-chave se constituíram historicamente. Contudo, um exame mais profundo e mais crítico nos mostra que a herança cultural greco-romana foi bem menos linear e contínua do que pode parecer à primeira vista, quando pensamos de forma homogênea em “cultura ocidental”. Essa tradição foi influenciada pela cultura judaica no surgimento do cristianismo;

alterou-se radicalmente com a invasão do Império Romano por povos bárbaros nômades, que deram diversas contribuições culturais; em seguida, incorporou elementos da cultura árabe islâmica, quando esta chega até a Europa ocidental e provoca um profundo impacto no mundo cristão; e, finalmente, com a descoberta do Novo Mundo, passou por uma nova transformação, quando o mundo europeu conquista e coloniza essas novas terras, transferindo para elas sua cultura, mas absorvendo, ao mesmo tempo, a influência das novas culturas, nativas e africanas, com que interage. Portanto, essa herança é mais híbrida, mais complexa e menos monolítica do que pode parecer quando a rotulamos de “cultura ocidental” e a contrastamos com esta outra falsa unidade: Oriente. (MARCONDES In: JULLIEN, 2009: 9-10)

Caclini, em *Culturas híbridas*, aprofunda os conceitos sobre cultura, e propõe deslocar o objeto de estudo da *identidade* para *heterogeneidade* e de *cultura* para *hibridação interculturais*.

Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação: dentro de uma sociedade nacional... Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades autossuficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações.

[...] Ao reduzir a hierarquia dos conceitos de identidade e heterogeneidade em benefício da hibridação, tiramos o suporte das políticas de homogeneização fundamentalista ou de simples reconhecimento (segregado) da “pluralidade de culturas”.

[...] Se queremos ir além de liberar a análise cultural de seus tropismos fundamentalistas identitários, deveremos situar a hibridação em outra rede de conceitos: por exemplo, contradição, mestiçagem, sincretismo, transculturação e criouliização. Além disso, é necessário vê-la em meio às ambivalências da industrialização e da massificação globalizada dos processos simbólicos e dos conflitos de poder que suscitam. (GARCIA CANCLINI, 2006: 23-5)

O Brasil, fortemente marcado pelas raízes europeias, indígenas e africanas, pode ser reconhecido ainda, apesar das mudanças ocorridas nos

últimos tempos no campo das ações afirmativas e conquistas das populações afro-brasileiras, pelo predomínio e a hegemonia da identidade branca, de moral judaico-cristã, heterossexual e dos grupos dominantes economicamente. Mas não só. Nosso povo é miscigenado. O encontro das diversidades culturais está presente desde a nossa fundação. Segundo Ribeiro (2006), que estudou profundamente as raízes culturais do povo brasileiro, a cultura brasileira surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos.

Mais que uma simples etnia, porém, o Brasil é uma etnia nacional, um povo-nação, assentado num território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino. Ao contrário da Espanha, na Europa, ou da Guatemala, na América, por exemplo, que são sociedades multiétnicas regidas por Estados unitários e, por isso mesmo, dilaceradas por conflitos interétnicos, os brasileiros se integram em uma única etnia nacional, constituindo assim um só povo incorporado em uma nação unificada, num Estado uniétnico. A única exceção são as múltiplas microetnias tribais, tão imponderáveis que sua existência não afeta o destino nacional. (RIBEIRO, 2006: 19-20)

Portanto, o Brasil é multirracial e multicultural. Esse reconhecimento deve ser feito e trazido para o centro das atenções. Não podemos estabelecer políticas públicas que universalizam o conceito cultural. Se pensarmos na cidade de São Paulo, compreendendo a ideia de pertencimento como conquista social, teremos que olhar para todos os lados, reconhecendo que existem diversas culturas que são paulistanas, que fazem parte e geograficamente pertencem ao que podemos classificar como identidade cultural e social da cidade. Não existe apenas uma identidade, mas muitas, compartilhando-se assim as classificações de *heterogeneidade e de hibridação intercultural* idealizadas por Canclini.

É preciso reconhecer que o Estado brasileiro é politicamente elitista, autoritário e antidemocrático no que se refere às políticas públicas e à condução do que compreendemos por Cultura.

Se examinarmos o modo como o Estado opera no Brasil, podemos dizer que, no tratamento da cultura, sua tendência é antidemocrática. Não porque o Estado é ocupado por este ou aquele grupo dirigente, mas pelo modo mesmo como o Estado visa a cultura. Tradicionalmente, procura capturar toda a criação social da cultura sob o pretexto de ampliar o campo cultural público, transformando a criação social em cultura oficial, para fazê-la operar como doutrina e irradiá-la para toda a sociedade. Assim, O Estado se apresenta como produtor de cultura, conferindo a ela generalidade nacional ao retirar das classes sociais antagônicas o lugar onde a cultura efetivamente se realiza. Há ainda uma outra modalidade de ação estatal, mais recente, em que o Estado propõe o “tratamento moderno de cultura” e considera arcaico apresentar-se como produtor oficial de cultura. Por modernidade, os governantes entendem os critérios e a lógica da indústria cultural, cujos padrões o Estado busca repetir, por meio das instituições governamentais de cultura. Dessa maneira passa a operar no interior da cultura com os padrões de mercado. Se, no primeiro caso oferecia-se como produtor e irradiador de uma cultura oficial, no segundo oferece-se como um balcão para atendimento de demandas; e adota os padrões do consumo e dos mass media, particularmente o padrão da consagração do consagrado. (CHAUI, 2006: 134)

A ditadura da indústria cultural provoca a barbárie estética, neutralizando e marginalizando as criações artísticas originais e colocando a imitação como algo de absoluto. Podemos observar como os modismos da cultura de massa impregnam tudo o que nós assistimos e ouvimos, fazendo-o parecer ser exatamente igual. Como disse Horkheimer: “*o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural*”. Que rigidez é essa no âmbito da cultura que condena o diferente, o regional, o marginal, o periférico. Estes padrões estabelecidos como verdades absolutistas devem ser desconstruídos e reorganizados numa perspectiva de respeito ao diferente, ao multicultural. Queremos falar da cultura fora do esquadro, não desconsiderando a importância do mesmo, mas no sentido de compreender que, no âmbito cultural, não existem formas capazes de apresentar a diversidade cultural existente nas cidades, em seus diversos povoados e comunidades.

Sob o poder do monopólio, toda a cultura de massas é idêntica, e se seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema

e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (HORKHEIMER, 1985: 114)

Esses modelos elitistas e autoritários de cultura produzidos pelo Estado, com forte tendência universalista eurocêntrica, onde uma determinada classe social (a dominante) detém o conhecimento, reconhece apenas como produção cultural o que produz, desqualificando ou não reconhecendo as demais produções culturais de populações pobres e oprimidas, que podem e devem ser recusadas. O grande desafio é conseguir derrubar o monopólio cristalizado por séculos e reorientar o curso dessa história.

A filósofa Marilena Chauí, que foi secretária de cultura da cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina (a primeira gestão petista da cidade), introduz, numa perspectiva socialista e democrática, a ideia de *cidadania cultural* como forma de democratizar a participação popular, através da luta e ampliação da cidadania. Nessa perspectiva, o Estado garante o direito dos cidadãos de participar das decisões políticas culturais, intervindo nas definições e diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir, tanto o acesso, como a produção de cultura pelos cidadãos.

Trata-se, pois, de uma política cultural definida pela ideia de cidadania cultural, em que a cultural não se reduz ao supérfluo, ao entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideológico), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque, no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural.

Afirmar a cultura como um direito é opor-se à política neoliberal, que abandona a garantia de direitos, transformando-os em serviços vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe. (CHAUÍ, 2006: 138)

As tentativas de mudar a ótica através de políticas inovadoras, que consideram o povo como produtor de cultura, tiveram lugar na história brasileira. Podemos apontar como projetos inovadores dessa natureza os Parques Infantis de Mário de Andrade e os Centros de Educação Unificados da gestão Marta Suplicy. Uma semelhança que nos chama a atenção é a de que ambos foram duramente criticados na época que foram criados, inclusive pelos prefeitos sucessores que, apesar de criticarem duramente os projetos, deram continuidade às construções previstas no planejamento do governo anterior. Porém, as propostas foram desvirtuadas e desconstruídas pelos governantes sucessores, com o intuito de destruir o que o antecessor fez de melhor, como se quisessem apagar a marca do outro governo. Isto tem ocorrido muito no âmbito educacional e cultural. Talvez seja um dos maiores desafios: dar continuidade às políticas públicas, independente da mudança de governo, e não permitir o retrocesso que destrói excelentes iniciativas, como os PIs e os CEUs.

O grande desafio que o Brasil enfrenta é alcançar a necessária lucidez para concatenar essas energias e orientá-las politicamente, com clara consciência dos riscos de retrocessos e das possibilidades de liberação que elas ensejam. O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às centenas de milhares, foi também sangrado em contrarrevoluções sem conseguir jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história. (RIBEIRO, 2006: 22-23)

É possível democratizar não só o acesso aos bens, mas também a capacidade de hibridá-los, de combinar os repertórios multiculturais que esta época global expande? A resposta depende, antes de tudo, de ações políticas e econômicas. Entre elas, quero destacar a urgência de que os acordos de livre-comércio sejam acompanhados por regras que ordenem e fortaleçam o espaço público transnacional. Um dos requisitos para isso é que, ademais, globalizemos os direitos cidadãos, que as hibridações multinacionais derivadas de migrações em massa sejam reconhecidas em uma concepção mais aberta da cidadania, capaz de abranger múltiplas pertenças. Quero dizer que reivindicar a heterogeneidade e a

possibilidade de múltiplas hibridações é um primeiro movimento político para que o mundo não fique preso sob a lógica homogeneizadora com que o capital financeiro tende a emparelhar os mercados, a fim de facilitar os lucros. Exigir que as finanças sejam vistas como parte da economia, ou seja, da produção de bens e mensagens, e que a economia seja redefinida como cenário de disputas políticas e diferenças culturais é o passo seguinte para que a globalização, entendida como processo de abertura dos mercados e dos repertórios simbólicos nacionais, como intensificação de intercâmbios e hibridações, não se empobreça como globalismo, ditadura homogeneizadora do mercado mundial. (GARCIA CANCLINI, 2006: 37-8)

De acordo com Canclini, é possível reverter o quadro de opressão e desigualdades quando se tem políticas públicas responsáveis e comprometidas com a heterogeneidade, possibilitando as múltiplas hibridações possíveis. Para isso é necessário modificar o foco que vem sendo dado pelas políticas públicas que universalizam e hegemonizam a cultura brasileira de forma autoritária, seguindo padrões autoritários de influência eurocêntrica ou norte-americana. Dentro dessa perspectiva, o CEU tem sido uma das iniciativas que buscam reverter esse quadro de opressão e desigualdades sociais.

2.2 – O CEU e as influências recebidas de projetos inovadores brasileiros

A concepção dos CEUs recebe influência das diversas iniciativas inovadoras que a história da educação nos revela. Tais projetos sempre buscaram atender as demandas das classes populares. Nesta pesquisa, iremos dar ênfase às influências recebidas dos Parques Infantis e do ideário modernista da gestão de Mário de Andrade, quando diretor do Departamento de Cultura. Porém não podemos deixar de apontar projetos de grande importância que influenciaram os CEUs de São Paulo. A maioria desses projetos faz referência à “Escola Parque”, idealizada pelo educador Anísio Teixeira, lançada na Bahia, em 1950. Dentre eles: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro; os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), criados por Fernando Collor de Mello, em 1991; e os Centros de Atenção Integral à

Criança a ao Adolescente (CAICs), criados em 1994 pelo Ministro da Educação, Murilo Avellar Hinel, durante o governo de Itamar Franco.

Segundo Perez, pesquisadora e secretária da Educação no período da criação dos CEUs na cidade de São Paulo para se compreender e analisar a proposta inovadora dos CEUs é preciso conhecer as ideias e experiências educacionais que antecederam e serviram de base conceitual e histórica para a sua criação. Em sua tese de doutorado sobre os CEUs, ela faz referência aos programas e projetos inovadores da história da Educação que influenciaram ou que enfrentaram os mesmos problemas que o Programa CEU enfrentou durante sua implantação.

Por isso, foram consideradas as experiências que se propunham a romper ou construir bases para que ocorressem mudanças qualitativas na educação. Todas estas experiências dialogam entre si, pois todas tentam transpor a desigualdade existente a partir da organização do tempo escolar, do currículo e da ocupação da unidade escolar pela comunidade. Com exceção dos Centros Integrados de Educação Pública – Cieps, todas as experiências referidas foram formuladas e implantadas modelarmente, isto é, como um projeto-piloto, de cujos resultados dependeria a expansão do programa com a implantação de novas unidades.

Cada uma das experiências tem características próprias, mas todas compartilham este aspecto importante de implementação na forma de projeto-piloto, para posteriormente servir como modelo segundo o qual seria modificada a organização do ensino público municipal, estadual ou federal, além de focarem a mesma faixa social da população, ou seja, aquela mais desfavorecida, pelo menos em suas justificativas. (PEREZ, 2010: 116)

Em seu estudo aprofundado sobre as iniciativas inovadoras que influenciaram a criação dos CEUs, Perez apresenta os programas que, de alguma forma, influenciaram sua concepção arquitetônica, bem como sua proposta politico-pedagógica. Entre eles estão:

- *Os Pioneiros da Educação – movimento que defendia o planejamento nacional de um sistema educacional público que pensasse a oferta e o conteúdo curricular;*

- *Escola Nova – proposta pelos anarquistas, com base nas ideias de Francisco Ferrer y Guardia, que propunham uma nova organização do currículo e das relações entre professores e estudantes;*
- *Escola Normal e os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), embora distantes no tempo, são programas voltados para formação de professores, o segundo deles alterando significativamente as Escolas Normais;*
- *Jardim de Infância (inspirado na experiência alemã) e Parque Infantil – criados para cuidar das crianças de 3 a 6 anos para atender às mulheres que trabalhavam;*
- *Escola Parque – primeira experiência brasileira que agrega ao prédio da escola uma praça de equipamentos que oferecia outras atividades para a formação das crianças e dos jovens. A proposta visava alternar atividades intelectuais e práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia;*
- *Escolas vocacionais – tentativa de organizar tempo e espaços curriculares integrados com a comunidade, incluindo planos de pesquisa e envolvimento dos educandos na pesquisa sobre este meio social;*
- *Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, retomaram a proposta de Anísio Teixeira, acrescentando abrigo para crianças em situação de vulnerabilidade;*
- *Centros Integrados de Atendimento a Crianças (CIACs) e Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) – adoção do modelo dos CIEPs pelo governo federal;*
- *Escola Padrão – retoma a necessidade de qualificar o ambiente escolar e ampliar a jornada de aula para o educando;*
- *Arquitetura escolar – no Estado de São Paulo o projeto arquitetônico ganhou destaque por conta da necessidade de se padronizarem projetos, materiais etc., com vistas à diminuição de custos para viabilizar a construção de um grande número de escolas. Os projetos desenvolvidos no Estado influenciaram as construções escolares no território brasileiro. (PEREZ, 2010: 117-18)*

As experiências educacionais acima apontadas contribuíram significativamente de alguma maneira para a elaboração do Programa CEU, desde a influência arquitetônica como a influência pedagógica e cultural.

Todas essas experiências contribuíram de alguma forma para a elaboração do Programa CEU: escolha de locais; adequação de prédio às necessidades pedagógicas, ampliação do acesso à informação; formação dos profissionais da educação; participação popular; preferências por medidas compensatórias em face da prática constante, no passado, do assistencialismo, criando oportunidades mais condizentes para o maior número possível de alunos das classes populares. (PEREZ, 2010: 118)

Perez procurou, através das experiências pesquisadas na história da Educação Brasileira, identificar as importantes e inovadoras experiências desenvolvidas no Brasil, no estado e na cidade de São Paulo, que influenciaram a elaboração do CEU, contribuindo com suas experiências vividas e com a recuperação das projeções feitas e não concretizadas. Identificaram-se elementos úteis e aplicáveis para a conjuntura do momento da criação dos CEUs. A seguir, iremos narrar essa trajetória analítica sobre as influências recebidas a partir da narrativa feita por Perez.

A necessidade de pensar a Educação como meio social está presente na história brasileira. O debate sobre a educação pública no Brasil teve destaque em 1932, com a publicação de *O Manifesto dos pioneiros da Educação*, um marco na história da educação brasileira, onde um grupo de intelectuais e professores escreve e assina esse manifesto, liderados por Fernando Azevedo (redator principal). Participaram, entre outros: Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, Delgado Carvalho, Almeida Jr., J. P. Fontenele, Roldão Lopes de Barros, Noemi Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekund de Mendonça, Aramanda Alvaro Alberto, Garcia Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

O Manifesto recebe influência dos debates realizados em 1910 na *Liga de Defesa Nacional*, fundada por Olavo Bilac, que defendia e preocupava-se com o fim do analfabetismo no país. Ele provocou um grande debate nacional e influenciou o texto da Constituição de 1934, que definiu pela primeira vez que a Educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos

poderes públicos, estabelecendo regras aos recursos orçamentários para esse fim, sendo 20% recursos dos estados e 10% da União e dos municípios.

O ideário do movimento considerava a escola como meio social. A Educação estaria ligada à ideia de solidariedade, de cooperação e à de serviço social. Os pioneiros afirmavam no *Manifesto* que a educação era problema número 1 do Brasil e pregavam a universalização da escola pública, laica e gratuita para todos. Reconheciam que todo “indivíduo tem direito a ser educado até onde suas aptidões naturais lhes permitem independente de razões de ordem econômica e social”. Os intelectuais que formularam o *Manifesto*, participaram posteriormente do movimento da Escola Nova, conhecido como escolanovista.

O movimento da Escola Nova apontava necessidades educacionais para o desenvolvimento do país, como a mudança na forma de educar, a construção de escolas e a oferta de uma boa educação, propondo o uso da racionalidade científica na busca pela formação do novo homem em consonância com o mundo contemporâneo. Essa ideia será desenvolvida a fim de atender as necessidades da época: a industrialização, o processo de urbanização, o desenvolvimento econômico e o social necessitavam de mão de obra qualificada tecnicamente. Esse conceito de *novo homem* já fora desenvolvido no primeiro capítulo desta tese e está vinculado ao Estado Novo de Vargas. Em seu governo, Vargas incorporou várias ideias inovadoras formuladas pelos intelectuais para melhoria da educação, entre elas a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o apoio à formação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

A Constituição criada por Vargas durante o Estado Novo, sob influência dos debates fomentados pelos pioneiros, gerou avanços significativos na área educacional, proclamando a educação como *direito de todos*, tornando o ensino primário obrigatório e contribuindo para a democratização e expansão do ensino secundário.

As ideias contidas no *Manifesto* influenciaram por décadas as novas gerações de educadores, entre eles Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

Segundo Perez, as preocupações apontadas pelos escolanovistas visavam a revisão do padrão tradicional de ensino: programas de ensino mais flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças e uma educação como resultado de experiências e atividades vivenciadas pelos alunos, com o acompanhamento do professor, estão presentes na elaboração do programa CEU.

O movimento anarquista, introduzido no Brasil pelos imigrantes no início do século XX, contribuiu para a reflexão sobre educação. Esse movimento faz forte crítica ao modelo educacional brasileiro que vigorava nesse período, considerando-o autoritário e produtivista. Dessa maneira, os anarquistas são estimulados a criar suas próprias escolas, conhecidas como *Nova Escola*, a fim de quebrar com o poder autoritário do Estado, introduzindo o que chamavam de moderna pedagogia, para libertar os filhos dos trabalhadores desse jugo. A escola anárquica era um instrumento de luta política a serviço da transformação social.

Algumas escolas foram criadas seguindo as ideias de Ferrer y Guardia. Elas pretendiam educar a classe trabalhadora de uma forma não coercitiva, racionalista, anticlerical e de convivência mista, entre meninos e meninas. Com o objetivo de propiciar uma base racional e científica ao ensino, com uma educação completa e harmoniosa, a fim de desenvolver a inteligência e o caráter do aluno, preparando-o para a emancipação e transformação social.

Na Primeira República, o movimento anarquista contribuiu em muito para a reflexão sobre a educação brasileira, pois tinha como meta a mudança de consciência, por meio da discussão dos valores tradicionais da sociedade e da necessária transformação desses valores para o momento em que estavam vivendo. Os anarquistas consideravam a ação educacional imprescindível para a transformação das relações sociais e econômicas, com a intenção de instituir uma sociedade fraterna, igualitária e democrática; por isso, a proposta educacional anarquista defendia o ideário racional-libertário. Esse movimento foi impulsionado principalmente pela imigração italiana, mas também recebeu a contribuição de intelectuais brasileiros e imigrantes espanhóis e portugueses, a partir do final do século XIX e início do XX. (PEREZ, 2010: 124)

A Nova Escola, além de contribuir e se preocupar com a emancipação do aluno, com a luta da classe trabalhadora e com a revolução social, faz também uma importante mudança no contexto educacional, introduzindo a convivência de gêneros e combatendo a discriminação contra as mulheres. Os anarquistas talvez tenham sido os primeiros a propor a vivência das diferenças no âmbito escolar.

A história do *Magistério* também influenciou o programa CEU. A primeira *Escola Normal* brasileira foi criada em 1835, na província do Rio de Janeiro, e funcionou até 1949. Posteriormente, em 1846, foi criada no Estado de São Paulo a primeira escola para formação de professores inspirada na escola normal francesa. O curso tinha dois anos de duração e era exclusivamente destinado ao sexo masculino. Porém, essa escola foi extinta em 1867 por falta de alunos, tendo formado apenas 40 normalistas durante os seus 21 anos de existência. Ela foi reaberta em 1874, num momento político em que os ideais liberais estavam acirrados. Nesse período a presença feminina aparece de forma tímida e a escola é fechada novamente em 1878, sendo reaberta em 1880 e em 1894, quando recebe a denominação de Escola Normal da Praça da República, rebatizada depois como Instituto de Educação Caetano de Campos.

Com o início do Regime Republicano, tivemos a organização e expansão do ensino primário e normal no Estado de São Paulo. Esse sistema educacional se consolidou e permaneceu intacto por cerca de trinta anos, servindo de modelo para o restante do país. Seu currículo tinha apenas uma cadeira para a área pedagógica e sua ênfase era no pensamento científico (todo o material didático foi importado da Europa e dos Estados Unidos). Em seguida, o curso passou a ser de quatro anos e exigia exames para o ingresso. Foi a primeira escola preocupada com espaços adequados para a formação de professores, tendo secretaria, biblioteca com 7.000 volumes, laboratórios de química e física e um Museu de História Natural. Seu edifício era inspirado na arquitetura europeia e apresentava preocupações com sua finalidade pedagógica. O local escolhido estava anteriormente destinado à construção de mais uma catedral, porém o espírito do Estado Republicano buscava marcar nova postura do Estado diante da Educação laica e popular. Foi por esse

motivo que se escolheu um largo que seria simbolicamente rebatizado como Praça da República, o lugar dos republicanos.

Em 1922, no bairro do Brás, local de concentração de imigrantes e operários devido à forte presença do setor fabril e comercial na região, será fundada a Escola Profissional Feminina, uma das primeiras escolas de formação de professoras, transformada depois na Escola Normal de Artes e Ofícios. Esta escola foi construída para atender as solicitações e pressões políticas do Movimento Anarquista.

A partir de 1930, ocorreram várias mudanças na busca de transformar a escola normal em caráter estritamente profissional. Essas mudanças receberam influências trazidas pelo ideário dos Pioneiros da Educação, que se preocupavam com a expansão da escola pública.

As ideias do movimento escolanovista provocaram significativas mudanças da escola normal, destacando-se aquela realizada por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932. Em São Paulo, Fernando de Azevedo promoveu reforma semelhante em 1933, separando a formação propedêutica da profissional e direcionando a maior parte dos alunos para o curso secundário e não mais para o normal. Pelo Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, o curso normal passou a ser constituído por um único curso de formação profissional de duas séries e a exigir, para o ingresso, a realização do curso secundário fundamental, conforme legislação federal. Antes o curso normal era de quatro anos, precedido pelo complementar de três anos. Como ocorrido no Distrito Federal, o Instituto de Educação Caetano de Campos passou a ministrar, em sua Escola de Professores, cursos para formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. Todas as demais escolas normais do estado ofereciam apenas o curso de formação profissional do professor, com dois anos de duração, além do curso primário com quatro anos e do secundário fundamental, de dois. (PEREZ, 2010: 129)

Em 1934, o Instituto de Educação Caetano de Campos foi incorporado à Universidade de São Paulo, estabelecendo o foco nas preocupações dos conteúdos a serem estudados a partir de métodos e processos de ensino. E em 1946, através do decreto-lei nº 8.530, é criada a Lei Orgânica do Ensino

Normal, normatizando a estrutura do ensino normal em todo o território brasileiro.

Em 1965, a prefeitura da cidade de São Paulo instalou o Departamento de Ensino Primário, criando as primeiras classes de aplicação vinculadas à Divisão Pedagógica, com o objetivo oportunizar aos professores primários estágio em salas de aulas para observarem diferentes aspectos do uso de técnicas e metodologias de ensino que estavam sendo construídas. Entre os anos de 1965 até 1967, essas classes funcionaram em caráter experimental junto às escolas Agrupadas de Vila Olímpia.

As escolas normais existiam paralelamente à formação pedagógica realizada pela Universidade. O objetivo era formar professores para o ensino das primeiras letras, depois o ensino primário e posteriormente formar professores para as quatro séries iniciais do ensino fundamental e pré-escola.

Em 20 de agosto de 1968, o Estado de São Paulo reorganiza o ensino secundário em dois anos, criando a terceira série diversificada por áreas: ciências humanas; ciências físicas e biológicas; ciências administrativas, artes; e letras e educação. Mudanças significativas para o Magistério são feitas, criando-se a 4ª série com disciplinas profissionalizantes da educação, aumentando o tempo de estudos na perspectiva de melhorar a qualidade e diminuir a procura desordenada pelo curso normal, que vinha sendo uma escolha precoce pelo magistério.

Com a ditadura militar (1964 -1985), ocorre a expansão do ensino do primeiro grau, com o objetivo de tornar a escola mais eficiente, produtiva e voltada à educação para o trabalho, que provoca a deterioração das condições de trabalho e dos salários dos professores.

Em 1971, é criada a Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 5.692, que extingue as escolas normais, transformando-as em uma habilitação profissional do ensino do 2º grau. Em São Paulo, a 4ª série do 2º grau, destinada ao aprofundamento dos estudos para o magistério, privilegiou a formação voltada para a pré-escola.

Em 1982 foi desenvolvida pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular do Segundo Grau do Ministério da Educação e Cultura, a proposta do *CEFAM*

– Centro Específico de Formação do Magistério, que tinha como objetivo melhorar a qualidade dos professores que estavam sendo formados pelo magistério, e conseqüentemente, melhorar as escolas que apresentavam baixa qualidade de ensino, altos índices de evasão escolar e repetência escolar. Em 1983, com recursos federais, o Ministério implantou 55 unidades em seis estados da federação. Em 1987 já haviam 120 CEFAMs espalhados em nove estados, entre eles, São Paulo, totalizando, em 1991, 199 centros de formação pelo país. Com a descontinuidade do programa por parte do Ministério, os governos estaduais tiveram que assumir o financiamento das bolsas.

O CEFAM é criado no Estado de São Paulo em 1988, através do decreto nº 28.089, funcionando até o ano de 2005, quando se tornou obrigatória a formação universitária para o exercício do Magistério, extinguindo assim as escolas de 2º grau com essa carreira profissional.

De acordo com as mudanças e normatizações realizadas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, houve uma mudança na formação dos professores, que eram formados pelo ensino médio e que passariam a ser formados pelas Universidades, provocando um processo de adequação diferenciado nos estados do Brasil, dadas as necessidades locais. O Plano Nacional de Educação (PNE) assegurou o direito de alguns estados continuarem a contratar professores com formação em nível médio, pela falta de profissionais, possibilitando aos estados se prepararem para cumprir três funções essenciais: recrutar alunos para as licenciaturas; preparar o pessoal auxiliar para creches e pré-escolas; e servir como centro de formação continuada.

O CEFAM surgiu como um projeto especial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Até 2000, a rede pública do Estado de São Paulo contava com 210 escolas de Habilitação Específica para o Magistério (HEMs) e 54 CEFAMs. O programa previa a concessão de bolsas de trabalho para o magistério, com o intuito de garantir a dedicação em período integral dos estudantes para a sua formação e a realização de seus estudos e trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental.

Cabe Destacar que a experiência vivenciada no Cefam – período integral, integração de atividades formativas e enriquecedoras do currículo, espaços de troca das experiências vivenciadas, pesquisa-ação e interdisciplinaridade – influenciou na elaboração do projeto CEU não apenas na definição de espaços qualificados, mas também na intenção de ser um espaço de formação permanente para os professores municipais: um ambiente de inúmeras possibilidades a ser testado em rede; um centro local irradiador de novas tecnologias sociais, de formação e troca de experiências e de oferta de espaços adequados para estágios de diversos cursos e formação continuada.

Outra semelhança entre a Escola Normal, instalada na Praça

Caetano de Campos, e o CEU é a escolha do espaço para provocar mudanças urbanísticas no seu entorno. A escolha da praça antes destinada a uma catedral evidencia uma nova atitude do regime republicano. A escolha dos terrenos na periferia para implantação dos CEUs pretendeu levar àquela

localidade a presença do poder público, por meio da educação, com novos espaços culturais e de lazer. Nesse sentido, da mesma forma que a construção de uma escola num espaço destinado a uma catedral simbolizou a atitude laica do Estado, a edificação dos CEUs nas periferias representa a valorização de um espaço social e geográfico onde o poder público chegava apenas pela força policial. (PEREZ, 2010: 132-3)

Os CEUs receberam grande influência dos *Parques Infantis*, criados por Mário de Andrade na década de 30. Esta dissertação tende a destacar essa influência, dedicando o primeiro capítulo inteiro para explicar, justificar e contextualizar historicamente a criação dos Parques Infantis, o atendimento à criança pequena, a criação da rede de educação infantil da cidade de São Paulo, a cultura da infância e temas relacionados. Portanto, neste momento não irei aprofundar esses assuntos. No decorrer do trabalho, irei fazer referências aos Parques Infantis a fim de compreender as influências e relações que podemos estabelecer entre as duas experiências inovadoras da cidade de São Paulo.

A *Escola Parque* de Anísio Teixeira, criada na década de 1950 na Bahia, quando ele foi Secretário de Educação e Saúde, é talvez o projeto que mais tenha influenciado a arquitetura do CEU. O projeto previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para crianças e jovens de até

18 anos. Porém a única escola concluída foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 no bairro popular da Liberdade, que depois ficaria conhecido nacionalmente como Escola Parque.

O Centro era destinado ao ensino primário e era composto de quatro *escolas classe* e uma *escola parque*. Sua proposta previa atividades intelectuais e atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança. As atividades eram desenvolvidas durante todo o dia. O projeto educacional previa o estudo em período integral. A criança deveria frequentar a escola normal (escolas nucleares) onde tinham aulas das matérias curriculares e depois a Escola Parque, onde tinham as atividades extracurriculares para melhorar o seu conhecimento e aprendizagem.

Anísio Teixeira, que já vinha desenvolvendo, desde o Rio de Janeiro, depois em São Paulo, esse ideário de arquitetura educativa, irá à Bahia por em prática e participar ativamente da concepção arquitetônica do projeto. O projeto desenvolvido por Diógenes Rebouças e Anísio Teixeira (um arquiteto e um educador) possibilitou uma feliz junção de ideias na elaboração e execução do projeto arquitetônico. Preocupavam-se com a integração da escola ao desenvolvimento urbano da área em que estava situada. Preocupavam-se também em planejar um prédio para a função de educar, com espaços amplos e funcionais para o desenvolvimento das crianças, instalação de novos ambientes, como anfiteatros, bibliotecas, refeitórios, jardins e pátios para recreação. O projeto da Escola Parque foi pensado para atender as regiões pobres e tinha a função de melhorar a qualidade local, favorecendo a articulação da comunidade, melhorando o papel social da escola e, conseqüentemente, preparando os alunos para a cidadania.

Educador comprometido com as Artes e a Cultura, Anísio Teixeira desenvolveu no interior da escola um verdadeiro museu aberto, onde crianças conviviam com as pinturas-murais de importantes artistas baianos, como Mário Cravo, Carybé e Jenner Augusto, constituindo um belo exemplo de integração entre arte e arquitetura, dentro da moderna arquitetura da época. Os painéis eram temáticos: *O Homem e a Máquina*, *A Energia*, *A Evolução Humana* e *A transformação da Matéria*.

Eboli reflete sobre a simplicidade e magnitude da Escola Parque:

Um muro branco e simples, como de qualquer casa, separa o mundo da Escola-parque do mundo cá de fora. Quem passa pela rua Saldanha Marinho, no bairro popular Caixa D'água, não imagina que atrás daquele despretenso portão existe uma escola que, em seu conjunto, lembra .uma pequena universidade infantil. Só penetrando nela e aí permanecendo algum tempo é que se poderá compreender sua significação para aqueles meninos alegres e desinibidos que se movimentam de um setor para outro, com seus uniformes azuis! (EBOLI apud PEREZ, 2010: 143-4)

Aqui Eboli cita a reportagem e reflexão feita com a jornalista Arlete Bueno:

[...] acabamos de conhecê-lo. E no caminho de volta viemos debatendo-nos entre duas emoções contraditórias: um enorme orgulho verde-amarelo por ter constatado de quanto somos capazes, quando realmente nos dispomos a fazer as coisas bem feitas; e certa melancolia, também verde-amarela, por ver quanto somos idiotamente cegos, abandonando a uma obscuridade incompreensível as obras máximas. Ficamos um pouco envergonhados até ao saber que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, focalizado em reportagens por diversas revistas estrangeiras, conhecido e divulgado na ONU e objeto de visita de técnicos em educação de diversos países, é quase completamente desconhecido, não só em todo o Brasil, mas até aqui na Bahia. (EBOLI apud PEREZ, 2010: 145)

Ao ler os escritos de Eboli, que em seu livro *Uma experiência de educação integral* narra emotivamente as experiências vividas na Escola Parque, da qual foi membro da equipe de Anísio Teixeira, podemos imaginar quanta dedicação dispuseram para o projeto, quanto amor dedicaram para aquelas crianças. Sua fala emocionada nos transmite a lucidez já refletida por aqueles tempos sobre a descontinuidade dos belos projetos brasileiros.

A *Escola Vocacional* foi criada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1961, através do decreto-lei nº 38.643, com o objetivo de abrir novas possibilidades de educação para a juventude, com um currículo de formação geral, acrescido de práticas e atividades educativas, que desse

oportunidade ao aluno de desenvolver iniciação técnica, capacitando-os e orientando-os para oportunidades de trabalho e estudos posteriores, compreendendo assim sua função de educação vocacional.

Com o objetivo de elaborar o projeto piloto das escolas vocacionais conhecidas por Ginásios Vocacionais – GVs, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo montou uma equipe liderada por Maria Nilde Mascelano para estruturar o Serviço de Ensino Vocacional, se tornando coordenadora desde sua efetiva criação até o programa ser extinto em 1969. Ele funcionou em seis unidades ginásiais na capital e nas cidades do interior. Tinham um estatuto próprio e autonomia didática, administrava e financeira. Recebeu grande influência do pensamento de Paulo Freire, tinha caráter democrático e intenções claras sobre a participação e ação da comunidade, preocupava-se com uma educação conscientizadora e politizadora. Em seu escopo, previa estudo do meio e projetos de intervenção na comunidade, sendo o planejamento curricular construído a partir dos dados levantados trazendo a realidade para dentro da escola.

Os GVs foram definidos como escolas comunitárias instaladas a partir de sondagens das características culturais e socioeconômicas da localidade. O estudo do meio é uma das grandes contribuições pedagógicas, como método de descoberta para o aluno que parte da sua realidade e vai se ampliando, do seu bairro para a cidade; da cidade para o Estado; do Estado para o país; do país para o mundo. A forma de organização pedagógica tinha como lema o que hoje resumimos na expressão “aprender a aprender”. (PEREZ, 2010: 147-8)

O planejamento pedagógico era realizado em parceria, entre professores, direção, orientadores e alunos. Ocorriam reuniões semanais para revisar o planejamento para adequá-lo à prática e garantir a participação coletiva dos pais, alunos e equipe escolar. Nas reuniões, eram apresentados os problemas da realidade sociocultural, temas a serem trabalhados pelas disciplinas durante um bimestre, os temas trabalhados em pesquisa, avaliação e autoavaliação. Os alunos eram coautores do currículo e do processo educativo. Os GVs, através de ação comunitária, procuravam realizar

programas de interesse comum com outras instituições, especialmente as escolas primárias e secundárias:

Essas escolas públicas ofereciam a seus alunos o então ensino secundário em 4 anos e período integral. Entre 1967 e 68, nas unidades da Capital, Americana, Rio Claro e Barretos, foram instalados Cursos Ginasiais Noturnos, destinados a jovens e adultos que trabalhavam durante o dia, e também o primeiro Curso Colegial Vocacional, junto ao Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha". Em 1969, foram instalados, também junto ao Ginásio Vocacional do Brooklin, os Cursos Complementares, em período noturno. O Serviço do Ensino Vocacional estava estruturado de maneira bastante complexa e abrangente. Diretamente subordinado à Secretaria da Educação, era composto pela Coordenação, por três Assessorias – Jurídica, Educacional e Comunitária –, e pelos Setores Pedagógico, Administrativo e de Relações Públicas. Do ponto de vista pedagógico, a grade curricular elaborada pelo SEV abrangia seis grandes áreas:

. Comunicação e Arte: Audição, Grupos Instrumentais e Vocais, Literatura Brasileira. Desenho e Pintura. Teatro e Dança;

. Estudos Sociais: História do Sindicalismo, Legislação Trabalhista. Segurança no Trabalho, Saúde do Trabalhador, Trabalho e Produção na História do Brasil;

. Matemática e Ciências: Biologia. Estatística, Química. Física; AI-PC-ED: Produção, Comercialização/Feira, Cooperativa, Banco e Escritório Contábil;

. Educação Física; Educação Religiosa: Cultura Brasileira - Sincretismo Religioso, Religiões Cristãs e Cultos Africanos. (MASSELLANI apud PEREZ, 2010: 150)

O currículo era bastante rico e avançado para a época. Chama a atenção os GVs terem em seu currículo religiões afro-brasileiras que na sua trajetória histórica tiveram suas práticas proibidas e perseguidas. Ainda o currículo contemplava cursos extracurriculares de Fotografia e Línguas Estrangeiras.

Os Ginásios Vocacionais foram criados em um momento de intenso debate político e sofreram muitas críticas por parte da esquerda, que não concordava com os altos custos do projeto. Conseguiram sobreviver durante alguns anos de ditadura, mas depois de muitas controversas, repressão e perseguições, o projeto é extinto por ser considerado uma ameaça ao regime

vigente. Muitos professores, orientadores e alunos foram presos, com boa parte do material pedagógico e documentos destruídos.

Para reconstituir a história dos GV's, foi criada a GVive: Associação de ex-alunos, ex-colaboradores e professores do Serviço de Ensino Vocacional. Todo material recolhido, entre depoimentos, documentos, gravações e seminários encontram-se na PUC- SP. Podemos observar abaixo o artigo emocionado de Aureliano Biancarelli, jornalista e ex-aluno do GV, publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 23 de julho de 2002:

[...] Agora, 40 anos depois, as ideias do Vocacional retornam em uma série de iniciativas de ex-alunos, ex-professores e pesquisadores que, inconformados com o fim prematuro da experiência, tratam de revivê-la. Há pelo menos uma dúzia de teses, já escritas ou em andamento, relatando essa aventura pedagógica [...].

A história é típica do período em que se desenvolveu. De um lado, o ideal libertário; de outro, a repressão. O curso, que deveria se estender por toda a rede pública de São Paulo, nunca passou de seis unidades espalhadas pelo Estado. [...] Documentos tomados nas ocupações (pelos policiais) nunca foram achados.

Destruída a memória, os educadores se apegam hoje a depoimentos, lembranças e ao pouco que restou dos cursos para mapear os ensinamentos do Vocacional e resgatar seus valores. [...] A questão do custo foi uma das principais críticas aos Vocacionais. Setores das esquerdas alegavam que o objetivo deveria ser a ampliação do acesso à educação, e que torná-la mais cara dificultaria o processo.

Quando me perguntam o que aprendi no Vocacional, digo que, a ler o jornal, a comer com faca e garfo, a me seduzir pela realidade, a trabalhar em grupo, a me enxugar no meio das pernas depois do banho.

É uma maneira de dizer que no Vocacional aprendi a olhar o mundo e a lidar com ele, das suas questões políticas e comunitárias aos cuidados com o corpo. O colégio que fiz em seguida pouco me acrescentou. E a universidade, mesmo com o sobrenome USP, se limitou a ponto das discussões.

Só tomei consciência da importância do Vocacional à medida que fui me distanciando dele. Éramos meninos e meninas que passavam o dia todo na escola, em classes e equipes, em que conviviam filhos de empresários e de operários.

Fui da primeira turma do Vocacional de Americana, entre 1962 e 1965, quando a cidade era conhecida como Princesa Tecelã. (BIANCARELLI apud PEREZ, 2010: 150-2)

Em 1966, foi criado na cidade de São Paulo o ensino complementar em doze escolas primárias. O decreto nº 6.403, de 10 de fevereiro de 1966, acrescentou escolaridade básica de mais dois anos às 5ª e 6ª séries, com caráter pré-vocacional para os alunos que tinham concluído o 4º ano primário fundamental. Essa mudança tinha como objetivo acabar com um *hiato nocivo*, segundo Cristina Weles (Perez, 2012:154), que ocorria entre o fim do 4º ano primário e o ginásio, onde os alunos ficavam esperando completar a idade para seguir os estudos ou ingressar no mercado de trabalho. As escolas de Ensino Primário Pré-Vocacional – EPPV foram criadas em bairros com maior densidade populacional e com a existência de indústrias. Seu currículo tinha aulas teóricas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, e trabalhos práticos em oficinas de diversas modalidades profissionais (metal, madeira, couro, cestaria, tecelagem, encadernação, modelagem, cerâmica, costura, horticultura etc.)

As escolas municipais de ensino pré-vocacional pouco dialogaram com os GVs do Estado de São Paulo. Elas tinham ideologia distinta dos GVs e existiram até 1970, como o prolongamento do ensino primário. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados por Darcy Ribeiro, quando fora secretário de Educação da cidade do Rio de Janeiro, na década de 1980, e tiveram influências da Escola Parque de Anísio Teixeira.

Os CIEPs, conhecidos como *Brizolões*, por terem sido construídos na gestão de Leonel Brizola, foram criados para atender uma demanda parecida com uma das que justificaria a criação dos CEUs e de outros projetos: a associação do nível de rendimento ao tempo que a criança fica na escola. Acreditava-se que a criança pobre sofria uma grande injustiça em relação às crianças ricas. Além de dificilmente terem alguém para auxiliá-la nas atividades escolares fora do período escolar, tinham que ajudar a cuidar dos irmãos pequenos e até mesmo ajudar no sustento da família, comprometendo assim seu rendimento escolar. Por isso, o projeto adotou paulatinamente o sistema integral. Uma das metas educacionais era instituir progressivamente uma nova rede de escolas de dia completo nas áreas de maior densidade e maior pobreza.

O CIEP foi criado para funcionar das 8 às 17 horas, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. O projeto arquitetônico é de Oscar Niemeyer e possuía um prédio com três blocos. O bloco principal, com três andares, abrigava as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. Um segundo bloco abrigava o ginásio esportivo, com a quadra coberta para a prática de esportes, arquibancada e vestiários. Esse ginásio era chamado de Salão Polivalente, pois abrigava as apresentações teatrais, shows musicais, festas etc. O terceiro bloco, de formato octogonal, abrigava a biblioteca e as moradias para os alunos-residentes. Na primeira fase foram construídos 60 CIEPs e o cronograma do governo previa a construção de um total de 500 até o final da gestão de Leonel Brizola.

Cada CIEP oferecia os cursos de CA (Ciclo de Alfabetização) à 4ª série, ou de 5ª à 8ª série, de modo a agrupar em cada unidade as crianças de mesma faixa etária. No conjunto, em todos os CIEPs, estariam matriculados cerca de 500 mil alunos em cursos diurnos (das 8 às 17 horas), ou nas vagas complementares para jovens de 14 a 20 anos, no horário noturno (das 18 às 22 horas). Durante um período de oito horas diárias (inclusive horário de almoço), era ministrado aos alunos o currículo do 1o. grau, com aulas e sessões de estudos dirigidos, além de atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno. Também existiam os serviços de assistência médico-odontológico, quatro refeições diárias e banho todos os dias.

Nos CIEPs também funcionou o projeto Aluno-Residente, possibilitando que crianças temporariamente desassistidas estudassem e morassem nas suas dependências, ocupando apartamentos especialmente projetados por Niemeyer. Essas crianças formavam grupos de até 12 meninos ou 12 meninas, cuidados por casais selecionados e treinados para a tarefa de orientá-los.

Estas crianças permaneciam nos CIEPs durante a semana e, nos finais de semana, feriados, férias escolares, sendo possível, conviviam com seus pais e/ou família para evitar o rompimento dos laços familiares.

Os casais residentes não eram necessariamente professores, mas deviam ser funcionários públicos estaduais. No começo os casais eram formados por membros da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros com suas respectivas famílias. (PEREZ, 2010: 158)

O CIEP trazia o diferencial de reconhecer a realidade das comunidades pobres e carentes do Rio de Janeiro e acolher a criança desassistida. O Estado respondia por ela, através dos casais responsáveis que as assistiam nas moradias desses centros, como forma de integrá-la ao ensino regular. Outra novidade foi a criação dos *animadores culturais*, que tinham como função criar relações entre a escola e a comunidade do entorno, compreendendo que Educação e Cultura se completam no sentido de recuperar as culturas locais, desfazendo a negação de aspectos relacionados ao meio em que a criança vive: cultural, ambiental e econômico. Para Darcy Ribeiro, o encontro entre Educação e Cultura era fundamental para o desenvolvimento humano e no programa CIEP ele foi balizador.

[...] Educação e Cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão da cultura. (RIBEIRO apud PEREZ, 2010: 160).

[...] a animação cultural é desenvolvida nos CIEPs como um processo conscientizador, que resgata o mais autêntico papel e social da escola [...] integrando o processo educacional à vida comunitária e reunindo pais, alunos, vizinhos, artistas e professores numa dinâmica que soma a igualdade de oportunidades à consciência da desigualdade de condições. (RIBEIRO apud PEREZ, 2010: 160)

O CIEP teve com destaque o fator de integração entre a escola e comunidade, tecendo relações entre o espaço escolar e o entorno, na tentativa de melhorar a qualidade da escola, recuperando seu papel político e social.

Os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) foram criados em 1991, pelo governo Collor, como parte do programa *Minha Gente*, inspirados nos CIEPs de Brizola. O projeto tinha por objetivo atender crianças e adolescentes, envolvendo educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer, iniciação ao trabalho, entre outros. Seu espaço físico era composto por onze salas de aula para o ensino fundamental, quatro salas para a pré-escola, sala de vídeo, sala de leitura, salas de permanência dos professores, laboratório, biblioteca, secretaria, sala de artes, oficina, teatro, sala de apoio pedagógico, dois refeitórios, cozinha,

CPD (salas de informática), ginásio de esportes e uma área de saúde composta por um gabinete dentário, três consultórios médicos e um ambulatório.

O projeto fazia parte do programa *Minha Gente* e tinha sido concebido pela Legião Brasileira de Assistência, sob a coordenação do Ministério da Criança, depois foi transferido para o Ministério da Educação e do Desporto. Sofrendo modificações em sua concepção, seu nome passou a ser: Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.

O modelo proposto tinha as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas – o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC. Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. A meta era a construção de cinco mil CIACs para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. (PEREZ, 2010: 162)

Com o PRONAICA, o Ministério de Educação e Desportos queria atender em tempo integral, até o final do governo Collor, cerca de 1,2 milhões de crianças e adolescentes das áreas urbanas periféricas, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação através de convênios. Os critérios para distribuição dos CIACs pelo território nacional nunca ficaram claros.

Com o fim do governo Collor, foi dado prosseguimento ao programa para não se perder os investimentos recebidos, que chegaram a um bilhão de dólares. O então ministro da Educação, Murílio Hingel (1992-1994), fez modificações no programa e o mesmo passou a ser chamar, a partir de 1992, Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), tendo gastos previstos de 3 milhões de dólares para o período entre 1993-1995.

Depois de dez anos de implantação do primeiro CIAC, no Paranoá, o programa chegou a implantar 444 unidades, número que ficou muito distante

do que se falava (a previsão era de se criar uma rede de cinco mil unidades). Os CIACs foram implantados em todo o Brasil através de convênios entre governo federal, estaduais e municipais. Em São Paulo, o governo federal fez convênios diretos com as prefeituras e hoje a maioria dos centros estão desativados ou destinados a outras finalidades que não as iniciais.

A *Escola Padrão* foi criada em 1991, pelo então secretário de Educação do Estado de São Paulo, o escritor Fernando Moraes (1991-1993). O projeto deveria ocorrer gradativamente na rede estadual de São Paulo, onde a jornada das escolas passaria de quatro para cinco horas e os dias letivos aumentariam de 180 para 200; as escolas passariam por reformas para melhorar a qualidade do espaço, estando previstos a instalação de laboratórios, computadores, biblioteca, TV, mídias, quadras esportivas e outros espaços. As mudanças com o objetivo de melhorar a qualidade e a execução do projeto pedagógico foram muito significativas.

Entre elas, a criação do tempo de estudo para a equipe de professores, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – conhecidas como HTPCs, espaço de permanente formação continuada dos profissionais da equipe escolar, a criação do cargo de coordenador pedagógico para mediar esse tempo de estudo, além de recursos financeiros para garantir a execução do projeto pedagógico. O projeto incentivava a autonomia financeira da escola. Foram criadas as Caixas de Custeio, com repasses diretos para as escolas usarem a verba, de acordo com o projeto político pedagógico.

O programa considerava a escola o ponto nevrálgico para o desenvolvimento criativo do processo ensino-aprendizagem, favorecendo-lhe mecanismos legais de suporte para o desenvolvimento de seu próprio projeto. O programa foi concebido em 1991, por uma equipe multidisciplinar de especialistas em educação, dividida em grupos: currículo; financiamento da educação; organização do tempo e espaço; arquitetura; estrutura organizacional da escola; procedimentos de trabalho, entre outros. Todos os membros da equipe foram convidados pelo secretário. (PEREZ, 2010: 167)

Em 1992, iniciou o projeto-piloto em 306 escolas, sendo 98 na capital, 96 na Região Metropolitana de São Paulo e 112 no interior do estado. No ano

seguinte o projeto foi ampliado para mil escolas. As escolas eram escolhidas seguindo critérios técnicos definidos em parceria, entre a área de Planejamento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelas Delegacias de Ensino. A previsão era de que mais mil escolas fossem incorporadas em 1994. Contudo, até a metade do segundo semestre, apenas mais 498 escolas entraram no programa.

O projeto previa uma implantação gradativa durante os quatro anos de governo, mas as mudanças políticas na condução do governo do Estado interromperam a continuidade do programa, mesmo estando previstos os recursos necessários à implantação das Escolas Padrão no orçamento oficial.

O projeto recebeu influência da Escola Parque e, principalmente, dos Ginásios Vocacionais, excluindo-se da participação popular. Ele dinamizou a arquitetura educacional existente, propondo adequações estruturais necessárias, apontando a necessidade da escola se tornar uma unidade orçamentária e respeitando o projeto político pedagógico e suas necessidades. Instituiu-se o tempo de estudo e formação continuada para a equipe escolar, criando as HTPCs.

Arquitetura Escolar

Em 1938, o educador Anísio Teixeira desenvolveu um “sistema escolar” para o Estado do Rio de Janeiro com edificações de dois tipos: as escolas nucleares (ou escola classes) e os parques escolares. Para ele, a escola desempenhava um papel social em sua comunidade, além das salas de aula. Ela deveria incorporar espaços como biblioteca, anfiteatro, refeitório, jardins e áreas livres como praças garantindo a socialização para as comunidades periféricas, que não tinham acesso aos equipamentos de lazer e cultura. As ideias de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo realizaram uma reforma da educação brasileira, influenciando vários estados brasileiros, como a Bahia, Ceará, Distrito Federal e São Paulo, que passaram a preocupar-se com o projeto arquitetônico e sua finalidade, além de incorporar as modernas ideias educacionais aos seus programas.

Pela sua preocupação e empenho em adequar o espaço à sua finalidade, Anísio Teixeira pode ser considerado “o arquiteto da educação brasileira”. Em suas administrações, as escolas foram projetadas, por arquitetos, com base nos princípios da racionalidade e funcionalidade, que determinaram a concepção de programas arquitetônicos distintos, isto é, escolas de diversos tamanhos, de acordo com a localização e as necessidades de cada escola. (PEREZ, 2010: 168)

Em 1948, em São Paulo, com o crescimento da cidade e a expansão industrial, foi necessário criar um conceito de rede, pois existiam 48 mil crianças fora da escola. Para isso Anísio Teixeira e o arquiteto Hélio Duarte foram convidados para desenvolver e implementar a rede de escolas municipais para a cidade. Para isso, foi realizado o Convênio Escolar entre o Estado e a Prefeitura da capital, com o objetivo de projetar e construir 50 escolas-parque.

Dentro do ideário da Arquitetura do Convênio Escolar, a escola deveria ser um equipamento urbano da sociedade e não mais um monumento. Os novos prédios construídos nessa época apresentavam ambientes diferenciados com funções de ensino, recreação e administração. Na escola de Anísio Teixeira havia espaço para salas de aula, museu escolar, biblioteca infantil e local para ginástica. Para recreação existia uma área coberta e um palco para as apresentações teatrais. Na área administrativa estavam localizadas a diretoria, secretaria, almoxarifado, biblioteca didática e um espaço destinado à assistência ao aluno.

Com o crescimento industrial, os bairros mais afastados que eram usados para as famílias elitizadas passarem os domingos, conhecidas casas domingueiras, passam a dar lugar a bairros operários, como Penha, Lapa, Pinheiros e Santana, que nascem nesse contexto. Com a criação dos bairros operários nasce uma demanda de crianças sem escola. Para atender essa demanda, um grupo de arquitetos atento às questões sociais contribuem para resolver a demanda habitacional e escolar que existia na época. Nesse contexto, destacamos a importante atuação do arquiteto João Batista Vilanova Artigas, que introduziu um padrão de prédios escolares, atendendo as necessidades da época. O projeto seria pré-fabricado, para que as construções

escolares fossem rápidas, atendendo um grande número de alunos. Esse modelo seria reproduzido, aumentando o número de escolas.

Em 1962, Vilanova Artigas projetou o Ginásio de Utinga, em Santo André, no Grande ABC, sendo esse o primeiro projeto de construção pré-fabricada para o poder público. Esse conceito influenciou a maneira de pensar dos arquitetos na construção de escolas em São Paulo e em todo o país.

Muitas escolas foram construídas seguindo o padrão implantado pelo arquiteto Vilanova Artigas, transformando-se em marcos espalhados pela cidade em locais sem infraestrutura urbana adequada. Os terrenos escolhidos eram grandes áreas que permitiam construir prédios horizontais, espaços para recreação cobertos, quadras e ainda espaços livres que poderiam ser destinados a passeios e encontros da comunidade. (PEREZ, 2010: 171)

Na década de 1970, com o regime ditatorial instalado no Brasil desde 1964, as escolas se multiplicaram e São Paulo assistiu à deterioração das escolas pensadas por aquele grupo de arquitetos, sendo as piscinas e quadras substituídas por novos prédios. Os espaços conquistados para a socialização e recreação deixaram de ser importantes e passaram a ser excluídos, como as salas ambientes, o laboratório e o anfiteatro.

Os dados estatísticos relacionados à escolaridade no período da ditadura são positivos, tais como número de matrículas, taxas de analfabetismo, criação de curso e elevação do número de escolas. Porém, esse avanço na escolaridade não correspondeu aos progressos sociais amplos que vinham ocorrendo, sendo catastrófica a atuação da ditadura. Retrocedemos e perdemos o fio condutor que vinha sendo desenhando com ousadia e qualidade social na perspectiva do desenvolvimento social deste país. Mesmo com toda a repressão, o gostinho e desejo das experiências inovadoras estiveram sempre presentes no meio intelectual, cultural, educacional e, talvez, em nosso inconsciente, na perspectiva de redemocratizar o Brasil, pensando o novo, sonhar com novos processos educacionais voltados para a formação do sujeito social.

Reconhecer que o Brasil possui importantes iniciativas no âmbito da Educação Pública, independente das gestões e partidos que estavam à sua frente, é dar um importante passo para a solidificação das boas propostas desenvolvidas. É reconhecer que possuímos importantes pensadores que contribuíram para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Mas também é reconhecer que o nosso Brasil é o país dos projetos que nascem e morrem ao longo da história. Talvez um dos maiores desafios a enfrentar seria este: como solidificar os bons programas de Educação e Cultura? E terminar com essa triste realidade, que cria muitos projetos e programas a cada gestão pública, como forma de deixar a marca do partido que ocupa o governo e desqualifica as iniciativas anteriores.

2.3 – A criação dos CEUs na cidade de São Paulo: um projeto popular com gestão participativa



Imagem 13 – Festa Junina do CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

O projeto CEU nasce na perspectiva de *cidadania cultural*, combinando gestão participativa e qualidade social da educação. Buscou-se valorizar, reconhecer, respeitar e partilhar as culturas locais dos 21 CEUs, considerando a cidade heterogênea e cada CEU único e plural ao mesmo tempo, com suas

diversidades culturais. Porém, as relações de poder e embates entre classes sociais que aparecem nesse contexto serão apresentadas a posteriori. São essas as relações de poder onde aparecem claramente embates no campo conceitual de cultura, em que a cultura erudita irá se contrapor às culturas populares e de massa.

O Centro Educacional Unificado, conhecido popularmente por CEU, é o mais importante projeto criado pela prefeitura do Município de São Paulo, durante a gestão de Marta Suplicy do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2001 a 2004. Os Centros de Educação Unificados foram construídos em regiões periféricas da cidade de São Paulo, onde o Mapa da Exclusão Social/ Inclusão Social, desenvolvido pela Professora Aldaíza Sposati, apontava pouca ou nenhuma presença do poder público, alta concentração de pobreza, locais sem equipamentos públicos de cultura e lazer e altos índices de violência urbana. O Projeto atende a uma exigência do Plano Diretor da cidade, aprovado pela Câmara Municipal de Educação que, nos artigos 18 e 19, sustenta a articulação intersetorial entre a Secretaria de Educação e as demais secretarias.

Os Mapas da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo foram desenvolvidos em 1995 e 2000, sob a coordenação da socióloga Adaílza Sposati, numa parceria entre o Núcleo de Pesquisas em Seguridade e Assistência Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Nepsas-PUC/SP), com o Programa de Pesquisas em do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (Polis). (DORIA, 2007: 110)

O mapa contribuiu para analisar e tornar pública a desigualdade social, de oferta de serviços e qualidade de vida dos noventa e seis distritos da cidade de São Paulo. Possibilitou novas relações entre os dados censitários existentes e de se conhecer geograficamente as regiões e suas necessidades. Foram organizados com a intenção de produzir novos indicadores e subsídios para produzir políticas públicas de desenvolvimento da cidade, por instâncias governamentais ou não governamentais.

O avanço da qualidade de vida da cidade supõe que São Paulo seja cidade em seus quatro cantos. Ser cidade é poder assegurar um conjunto de condições e acessos básicos que confrontem o risco social e revertam a topografia da exclusão para onde desliza a maioria de sua população, que instaura a São Paulo do terceiro milênio. (SPOSATI, 2001: 163)

São Paulo, pelos olhos do Mapa da Exclusão, nos mostra a radiografia de uma cidade antagônica e desigual, herdada de um modelo econômico elitizado e excludente: de um lado, uma cidade com bairros luxuosos, com estrutura social, cultural e econômica capazes de competir com o mundo globalizado, e do outro lado, a calamitosa situação de pobreza da população, denunciada pela falta de moradia digna, equipamentos de saúde, lazer e cultura, sistema de transporte público que atenda as necessidades de deslocamento dentro dela mesma e na grande São Paulo, e com altos índices de desempregados, subempregados, violência e degradação humana.

A sua oferta de lazer e cultura é muito desigual. Antes da construção dos CEUs, essa diferença era muito maior. A concentração de espaços culturais: teatros, cinema, música, artes plásticas, música e dança, parques e áreas verdes são em regiões centrais e zonas nobres da cidade, em detrimento da escassez dessas ofertas nos bairros da periferia.

O mesmo ocorre com a prática de esportes, onde os centros olímpicos e clubes se encontram nas regiões centrais. Para os bairros mais afastados, a escola é o único equipamento público que possibilita vivências culturais e esportivas, além das educativas. As quadras das escolas da periferia, na sua maioria, são utilizadas pela comunidade nos finais de semana e em horários em que não existam aulas, mas não conseguem atender a demanda reprimida nesse setor. Além da falta de espaços, existe a falta de uma estrutura que propicie atendimento adequado a todos para a prática esportiva e as vivências e fruições culturais.

A presença da violência urbana está presente nas famílias, nas ruas das periferias da cidade e nas escolas, sendo os adolescentes e jovens os alvos e vítimas por estarem mais suscetíveis. A cidade de São Paulo, como a maioria

das metrópoles, oferece pouca ou nenhuma estrutura de lazer e entretenimento para esse público no que se refere às regiões periféricas.

A construção dos centros educacionais unificados visou a oferecer, de forma integrada, o atendimento à população das áreas mais desprovidas da cidade, satisfazendo os interesses dessas comunidades que buscam educação numa perspectiva mais ampla. Os 21 complexos que foram entregues em dezembro de 2003 ampliaram 50 mil vagas para o ensino fundamental, educação infantil e educação de jovens e adultos. (PADILHA, 2004: 26)

O CEU foi idealizado como complexo educacional, com equipamentos educacionais, culturais, esportivos e tecnológicos, que possibilitam vivências e experiências democráticas, dentro de um modelo de gestão participativa, onde o conselho gestor, formado por membros da comunidade, funcionários, gestão e governo, dialogam e tomam as decisões coletivamente, tendo os representantes o mesmo peso nas decisões. Nessa perspectiva, tais mecanismos de gestão e participação contribuem para promover a apropriação dos espaços pela população e o exercício da cidadania.

O CEU tinha quatro objetivos específicos próprios que o diferenciavam das demais unidades educativas:

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

A participação popular nos CEUs possibilitou estabelecer relações democráticas e interculturais, pressupondo uma concepção de ser humano como sujeito da história, inacabado e incompleto que sonha, lê e transforma o mundo ao seu redor. Nesse sentido, ela parte de uma concepção de educação que compreende a realidade como construção histórica, cultural e social de forma plural, dinâmica, contraditória e passível de mudanças sob a perspectiva da teoria do conhecimento que tem como função social a emancipação humana.

Foram projetados 45 CEUs, dos quais 21 foram construídos na primeira fase, entre setembro de 2002 e março de 2004, distribuídos pelas regiões mais carentes da cidade de São Paulo, classificadas com alto índice de exclusão social, segundo os índices apontados na tabela 1.



Mapa 2 – Mapa dos 21 CEUs construídos inicialmente e localização do planejamento feito na gestão de Marta Suplicy dos 24 CEUs construídos posteriormente na gestão Serra/Kassab

As 24 demais unidades ficaram previstas para serem construídas na administração que se iniciaria em 2005, com previsão orçamentária e reserva de verba.

Foram ainda criados os CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena) para atender as populações indígenas da cidade de São Paulo, que se encontram em três pontos periféricos da cidade, totalizando 3% dos 35 mil guaranis brasileiros. A proposta pedagógica, o projeto arquitetônico e sua funcionalidade foram criados coletivamente para atender as necessidades das aldeias, respeitando a cultura indígena. As aldeias indígenas, suas lideranças e pesquisadores, participaram ativamente do processo de criação e implantação das três unidades dos CECIs.



Imagens 14 e 15 – CECI Krukutu

Imagem 16 – CECI Jaraguá

Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

Desde a escolha dos terrenos, acompanhamento das obras e até mesmo na gestão, a comunidade teve uma grande participação.

Os CEUs, pela sua complexidade, exigiram uma nova concepção de gestão social, pedagógica e na relação com as demais instituições educativas. A ação articulada entre as instâncias governamentais e a parceria da sociedade civil organizada foi a base para esse modelo de gestão.

A gestão deveria ser realizada pelo gestor eleito, pelo conselho gestor e pelo colegiado interno, onde haveria a participação de representantes ligados ao governo local, de funcionários e da comunidade civil organizada ou não.

Os gestores eleitos pelos representantes das comunidades e dos conselhos das escolas do entorno das áreas que receberiam os CEUs. Os três candidatos mais votados pela comunidade participaram de um processo de formação em gestão, realizado pela FIA – Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo. Depois da formação, uma comissão formada por cinco membros, entre eles: Elizabeth de Lourdes Avelino – assessora chefe de SME; Enéas Rodrigues Soares – chefe de gabinete da SME; o coordenador(a) de educação da respectiva região; Izilda Filomena de Farias Dias – representante da Secretaria de Cultura e Aldo Rocha- representante da secretaria de esportes foi responsável pela escolha dos 21 gestores de acordo com a tabela 01. A escolha considerou a competência do candidato em exercer a liderança, articulando e coordenando o funcionamento geral de todas as

ações e projetos desenvolvidos pelos diversos equipamentos que compõem o CEU, além dos seguintes critérios: quantidade de votos obtidos pela eleição em lista tríplice; *curriculum vitae*, do qual se salientou a experiência profissional; histórico funcional do candidato; participação e aproveitamento no Módulo I do Seminário de Seleção e Preparação dos Gestores, promovido pela FIA/USP; experiência mínima de três anos no magistério e disponibilidade de dedicação exclusiva para à gestão do CEU.

Gerir um equipamento complexo e multifuncional como é o CEU não é nem foi fácil. Além dos cuidados com a manutenção e das especificidades do trabalho pedagógico em cada uma das unidades, tem também a coordenação dos trabalhos de mais de 400 funcionários distribuídos entre as três unidades de CEI, EMEI e EMEF, além do telecentro, da biblioteca e dos outros equipamentos culturais e esportivos, e a coordenação do processo de relacionamento entre esses espaços, tendo em vista que cada equipamento possui suas necessidades especificidades e um plano de trabalho desenvolvido de forma a atender à comunidade. É gerenciar, ainda, o relacionamento das secretarias envolvidas – Educação, Cultura, Esporte, Governo Eletrônico e Subprefeituras – com a unidade e seus equipamentos. Trata-se de uma gestão diferenciada, porque se propõe a realizar um trabalho baseado na cooperação e corresponsabilidade entre todos os envolvidos, dentro e fora do CEU. (PEREZ, 2010: 230)

Tabela 1 – Os CEUs, seus respectivos gestores, localização dos bairros, distritos e Subprefeituras e índice de Desenvolvimento Humano Municipal e população, segundo distritos onde foram construídos – Município de São Paulo – 2000

CEU	GESTOR	BAIRRO	DISTRITO/ SUBPREFEITURA	POSIÇÃO IDH	IDH-M	POPULAÇÃO
Alvarenga	Claudia Pocci Palumbo	Balneário S. Francisco	Pedreira/ Cidade Ademar	84	0,438	127.425
Aricanduva	Susete Rodrigues da Silva	Jd. Santa Terezinha	Cidade Lider/ Itaquera	72	0,460	116.841
Butantã	Anna Cecília M. Couto Simões	Jd. Esmeralda	Raposo Tavares/Butantã	57	0,508	91.204

Campo Limpo	Ruth Casteliano Albuquerque	Chácara São Pedro	Campo Limpo/ Campo Limpo	76	0,455	191.527
Casa Blanca	Zuleide Antonio Risso	Jd. Casa Blanca	Jd. São Luis/ M' Boi Mirim	82	0,441	239.191
Cidade Dutra	Geny Rodrigues da Silva	Jd. São Nicolau	Cidade Dutra/Capela do Socorro	68	0,469	191.389
Inácio Monteiro	Manoel Araújo da Hora	Prestes Maia	Cidade Tiradentes/Cidade Tiradentes	80	0,446	190.657
Jambeiro	Antonio Barbosa de Souza	Guaianazes	Lajeado/ Guaianazes	93	0,397	157.773
Meninos	Fátima Ap. Teixeira Guerra	Jd. Patente	Ipiranga/ Ipiranga	26	0,594	98.863
Navegantes	Claire Brito de Carvalho	Capela do Socorro	Grajaú/ Capela do Socorro	88	0,419	333.436
Paz	Vera Lúcia Apolinário Borges	Freguesia do Ó	Brasilândia/ Freguesia do Ó	86	0,432	247.328
Pêra-Marmelo	Maria Marta Vilela	Vila Aurora	Jaraguá/ Pirituba-Jaraguá	83	0,440	145.900
Perus	Fernando José Mendonça de Araújo	Perus	Perus / Perus	81	0,442	70.689
Pq. São Carlos	Sonia Ap. Martins Santana	Jd. São Carlos	Vila Jacuí/ São Miguel Paulista	90	0,406	141.959
Parque Veredas	José Roberto Machado	Camargo Velho	Itaim Paulista/ Itaim Paulista	85	0,434	212.733
Rosa da China	Arlene Persoli	Jd. São Roberto	Sapopemba/ Vila Prudente	79	0,446	282.239
São Mateus	Antônio Amaral da Silva	Pq. Boa Esperança	Iguatemi/ São Mateus	92	0,397	101.780
São Rafael	Paulo Roberto Martins Silva	Jd. Rio Claro	São Rafael/ São Mateus	94	0,387	125.088

Três Lagos	Luiza Maria F. Ribeiro Pereira	Jd. Noronha	Grajaú/ Capela do Socorro	88	0,419	333.436
Vila Atlântica	Andréa Maria de Fátima Z .Bizarria	Jd. Nardini	São Domingos/ Pirituba-Jaraguá	42	0,536	82.834
Vila Curuça	Cristovo Rodrigues de Souza	Vila Curuça	Vila Curuça/ Itaim Paulista	87	0,431	146.482

O *Conselho Gestor* dos CEUs foi oficializado com a criação do Regimento Padrão do CEU, em dezembro de 2004, após um ano de intensos debates sobre sua composição e competências, coordenado pelo gabinete da SME, com a participação dos coordenadores de educação, gestores dos CEUs, equipes técnicas de assessoria técnicas externas contratadas pela SME, representantes das demais secretarias municipais envolvidas, participantes do Conselho de Escola e comissões de trabalho existentes nos CEUs.

Esse processo começou antes mesmo do CEU ser inaugurado e iniciar suas atividades. Nos distritos e regiões escolhidas para a construção dos CEUs se formaram comissões que acompanharam a obra, discutiram questões referentes aos espaços que estavam sendo construídos, questões referentes à demanda e ocupação e questões sobre a qualidade da educação que seria implantada.

Nesse mesmo período, existiam na cidade de São Paulo os Orçamentos Participativos, instrumento que ajudou a democratizar e permitir a participação ativa da população nas discussões e deliberações sobre mudanças urbanas de seus bairros. Esse processo de participação popular que ocorria na cidade garantiu à população participar ativamente de todo processo de implementação dos CEUs.

As comissões fiscalizaram a construção das obras e, em muitas situações, influenciaram mudanças no projeto. No CEU Aricanduva, por exemplo, foi necessário mudança de projeto. No terreno que foi construído o CEU, estava prevista uma rua que ligaria a Avenida Aricanduva aos bairros do Jardim Santa Terezinha e adjacências. Contudo, no projeto inicial do CEU

Aricanduva essa rua desapareceria. A comunidade, não estando contente, exigiu que a rua permanecesse. Depois de inúmeras reuniões feitas entre governo e comunidade chegou-se ao consenso de garantir a rua apenas para a passagem de pedestres, não permitindo a passagem de carros, garantindo a integridade física dos usuários do centro.

Com o funcionamento e a inauguração dos CEUs, deu-se início aos Conselhos Gestores provisórios, que contaram inicialmente com a participação da comissão que já estava organizada, ampliando a participação para outros representantes da comunidade, organizações não governamentais, associações dos bairros próximos ao CEU, conselhos das escolas, funcionários e governo local (subprefeitura e coordenadoria de educação). As reuniões ocorriam com uma frequência que variava entre quinzenal ou mensal. Posteriormente, com a regulamentação do Regimento, as reuniões ordinárias passaram a ser mensais.

O conselho provisório foi fundamental para a gestão participativa dos CEUs e, conseqüentemente, para a criação do Regimento Padrão que normatizou e regulamentou o seu funcionamento e suas instâncias, a participação e funcionamento do Conselho Gestor e Colegiado de Integração dos CEUs, oficializado em 2004.

Com a regulamentação de um Regimento Padrão próprio, a participação no Conselho Gestor ficou garantida, sendo um colegiado composto de forma tripartite por funcionários públicos municipais, pela comunidade (pais, alunos e população da região de abrangência do CEU) e por membros de organizações da sociedade civil sediadas na comunidade.

No texto do seu Regimento Padrão, o Conselho Gestor deveria ser instrumento de promoção da participação, organização e controle social sobre os instrumentos de execução das políticas públicas disponíveis no CEU, constituindo uma instância deliberativa de caráter permanente em relação à sua organização e o funcionamento.

De acordo com os artigos 28 e 29 do Regimento Padrão do CEU, que dispõe sobre a gestão, a participação era peça fundamental nesse processo. Vejamos:

Art. 28. A gestão do CEU deve ser democrática, entendida como um processo que combina a participação direta e representativa na organização, planejamento, execução e avaliação do Projeto Educacional, compreendendo a tomada de decisão no âmbito do Centro, respeitadas as competências exclusivas do poder público municipal e os limites da legislação vigente.

Art. 29 A gestão do CEU será feita de forma democrática e organizada, orientada pelos seguintes princípios:

I- tomada de decisões coletivas;

II – participação direta da população e de organizações da sociedade civil representativas da comunidade local;

III – eleição direta de representantes em todas as instâncias de representação;

IV – democratização de informações;

V – avaliação processual e permanente.

Nesse modelo de gestão participativa, o CEU contou com o Colegiado de Integração, regulamentado pelo Regimento Padrão, que garantia a participação interna das unidades e equipamentos e respondia pelas ações desenvolvidas pelo seu Projeto Educacional. As reuniões ocorriam quinzenalmente, sempre atreladas aos encontros do Conselho Gestor. De acordo com o artigo 48 do Regimento, podemos verificar as atribuições do Colegiado de Integração:

Art. 48. O Colegiado de Integração tem por objetivo assegurar a integração operacional entre as diretrizes e prioridades das diversas secretarias municipais, coordenadorias, comunidade interna e comunidade externa do CEU, promovendo a unicidade e a organicidade do Projeto Educacional em seus objetivos educacionais, culturais, esportivos, sociais e políticos.

O Regimento Padrão do CEU garantiu em seu escopo a participação popular. Seu documento apresentava diretrizes com base nos princípios da gestão democrática, viabilizando a administração cotidiana com a participação popular nas instâncias do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração, como instrumentos de democratização e participação.

Ainda foi desenvolvido o OP Criança - Orçamento Participativo Criança. Outro instrumento de gestão participativa e de formação para a cidadania, esse projeto visava desenvolver o protagonismo juvenil com vistas à cidadania ativa das crianças, jovens e adolescentes que frequentavam o CEU.

Mesmo sendo uma gestão popular, os embates foram intensos no campo do poder cultural. No contexto histórico da cidade de São Paulo, a herança cultural que temos é de uma cultura burguesa para poucos, como pudemos observar nos estudos realizados anteriormente. Com a abertura e a democratização dos bens culturais, houve uma batalha entre os governos locais, nas periferias, e a equipe Central de SMC. Não foi tarefa fácil compartilhar o poder de decisão dentro da Secretaria de Cultura, pois o poder cultural da cidade sempre esteve centralizado por uma parcela elitizada da sociedade paulistana. A equipe da Secretaria de Cultura não conseguiu chegar a um consenso quanto a um conceito de cultura. Isso acarretou muitas dificuldades em se relacionar com as periferias dos CEUs no que diz respeito ao poder de decisão e do uso da verba pública para a contratação dos grupos que ali se apresentariam.

Dentro dessa dimensão, houve muitos embates entre as gestões coletivas dos CEUs e os órgãos centrais. A SMC manteve olhar autoritário, apresentando relações de poder arbitrário. Durante os anos de implantação dos CEUs, a verba destinada para a parte cultural dos CEUs era definida e decidida de forma centralizada pela equipe da secretária de cultura. Parecia-nos que essa equipe não conhecia as realidades das periferias de São Paulo, destinando-lhes um olhar preconceituoso e colonizador. As equipes gestoras tinham medo de compartilhar as decisões e nenhum interesse em dividir o poder de decisão e uso da verba pública. Nessa primeira fase, os CEUs não chegaram a ser uma unidade orçamentária, nem puderam definir e tratar as programações pagas, apenas as realizadas de forma voluntária ou com ou algum tipo de financiamento que não fosse o da Secretária da Cultura.

2.4 – O projeto arquitetônico e sua funcionalidade educativa



Imagem 18 – CEU Parque São Carlos
Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

A ideia do projeto arquitetônico dos CEUs surgiu no final do governo de Luiza Erundina, em 1992, ainda quando Paulo Freire era Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Naquele período, Mayumi de Souza Lima estava na direção de EDIF (Departamento de Edificações do Município de São Paulo) e a sua equipe estava discutindo na época a importância da gestão das áreas públicas na cidade. Como Mayumi realizava pesquisas relacionando educação e arquitetura pode contribuir de maneira significativa para a discussão sobre a importância da qualidade da arquitetura do edifício público, como referência para a formação dos cidadãos, principalmente nos bairros periféricos. Essa visão que nascia nesse momento procurou superar a tendência que imperava desde os anos 70 e 80, aonde a padronização e a pasteurização da arquitetura dos edifícios públicos vinha sendo realizada nas construções públicas, o que tornava os equipamentos compartimentados e dificultava o diálogo entre a gestão e demais segmentos.

Esse movimento de mudança de concepção arquitetônica dos espaços e dos prédios públicos contribuiu de forma significativa para a idealização e construção do CEU. Porém, esse processo não foi linear e não aconteceu sem

conflitos e sem dificuldades, principalmente quando falamos de uma cidade com as dimensões da cidade de São Paulo.

Nesse caminho percorrido até a construção dos 21 CEUs, foi necessário um amplo trabalho de reconhecimento dos terrenos da periferia, mapeando os bolsões de pobreza para decidir os locais que seriam construídos os novos equipamentos públicos e adequação do projeto, a partir do diálogo estabelecido com as comunidades. Mais de 300 áreas foram visitadas e foram selecionadas 45 onde seriam construídos os CEUs, conforme proposta original da prefeita Marta Suplicy.

Dois dos principais nomes do grupo que ajudou a tirar os CEUs do papel, o economista e atual ministro da educação Fernando Haddad e o arquiteto Alexandre Delijaicov, definiram que esses centros foram concebidos na perspectiva maior de uma Cidade Educadora e como centros de estruturação urbana. Dentro dessa perspectiva, podemos estabelecer claramente as relações estabelecidas entre educação e arquitetura, presentes na construção dos CEUs. Segundo Delijaicov, uma das principais funções do CEU é estruturar toda a área de abrangência do aparelho público. É tarefa do Estado é dar referências arquitetônicas para a cidade, ainda mais em São Paulo, onde bairros surgiram sem programação e fora dos padrões.

Eles pensaram no conceito de escolas-parque, com infraestrutura de lazer, cultura e esporte, a escola-classe, que utilizariam os recursos das escolas-parque. Duas escolas completas chegaram a ser construídas na época, mas o projeto não ganhou corpo. A possibilidade de retomar o sonho só veio com a Constituição de 1988, na qual ficou definido que as cidades teriam de se dividir em subcentros. Com isso, voltou a necessidade de criar uma rede estruturadora em cada uma dessas subprefeituras (administrações regionais). Fizemos uma nova tentativa, desta vez com a Erundina lembra Delijaicov. Pensamos no projeto de uma praça de equipamentos, que atuasse como elemento estruturador dessas subprefeituras totalmente carentes. Algumas praças de equipamentos tinham escolas, outras incluíam posto de saúde. O mix dependia da necessidade local. Só que o governo Erundina terminou sem nenhum fosse levado a cabo. Das inúmeras praças, só uma saiu do papel, anos depois, a Inácio Monteiro, em Cidade Tiradentes. O edifício principal já tinha aquela aparência de navio, assim como estavam lá a creche, o teatro, CEUs. E foi essa maquete que a EDIF colocou debaixo do braço junto com

um projeto explicativo e entregou a vários setores da gestão Marta. Finalmente deu certo. (...) O conceito pedagógico toma como referência o modelo escolar idealizado pelo baiano Anísio Teixeira, na década de 1950: as chamadas escolas-parques. Transpondo o modelo para a arquitetura, os arquitetos de EDIF Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza desenvolveram um projeto básico padrão, concebido a partir de elementos pré-moldados de concreto, que também denominavam praça de equipamentos. Cada conjunto tem pavilhão escolar (para educação infantil e ensino fundamental); bloco destinado a atividades culturais e esportivas; parque aquático com três piscinas; e creche (edifício circular). Vinculado ao ideário educacional de Teixeira, o projeto incorpora elementos encontrados em trabalhos de arquitetura que, de certa forma, estabeleceram as bases do atual EDIF – Hélio Duarte, Oswaldo Corrêa Gonçalves e Roberto Tibau, entre outros. -, o CEU apresenta concepção no mínimo pouco usual. De grande porte (pode receber mais de 2400 alunos), o complexo não se intimida em abrir-se para o entorno, ainda que a paisagem, não exatamente bela, retrate as mazelas de áreas quase sempre esquecidas pelo poder público. Estabelece-se, assim, o contraste entre o referencial urbano positivo e a vizinhança empobrecida, que a partir da presença do equipamento público de qualidade, esboça mudanças para melhorar. (DELIJAICOV apud PADILHA, 2004: 39-41)

O projeto arquitetônico das praças de equipamentos que resultou nos CEUs vinha sendo desenhado há muito tempo pelos arquitetos do EDIF/SSO, inspirados nas escolas-parque de Anísio Teixeira e nas praças das cidades do interior, onde tudo acontecesse à sua volta - crianças circulam livremente e as gerações se encontram para discutir os problemas e questões de sua cidade. Nos CEUs não existe a separação entre crianças e adultos. A arquitetura proporciona o encontro dialógico e dinâmico entre as várias gerações de usuários, onde se encontram nas escadas e corredores: a mãe que leva a criança na creche e vai para o curso de informática, a avó que vai fazer hidroginástica, as crianças que vão estudar, depois vão ao teatro, ao ginásio de esportes, o pai que joga bola na quadra e outras tantas relações estabelecidas de encontros, enfatizando as relações de homem-homem, homem-ambiente e a dimensão estética na definição da arquitetura desses espaços que, desde as influências mais originais, sugerem que eles deveriam ter um caráter fundamentalmente educativo.

De acordo com Delijaicov a arquitetura do CEU está ligada ao que se conhece por arquitetura da cidade. Esse ideário de arquitetura se organiza em redes integradas e pode-se definir em três frentes: a arquitetura de infraestruturas urbanas; a arquitetura de equipamentos públicos e; a arquitetura da habitação social. Essa arquitetura que está em questão é social, e preocupa-se com a formação do cidadão desde as suas primeiras semanas de vida até a construção de seu caráter filosófico e político. Nessa formação o cidadão é visto como agente transformador do seu próprio lugar. Dentro dessa concepção, Delijaicov cria o termo *arquitetura do lugar* como parâmetro utilizado para realizar a intervenção na escala metropolitana, com o objetivo de proporcionar o bem estar para as regiões mais pobres da cidade, onde a presença do Estado e de serviços sociais era tímida ou nenhuma.

Reconhece-se uma base conceitual, que, anterior à execução desses projetos, é de extrema importância para o entendimento da natureza e do alcance da intervenção: os CEUs, que apresentam a maturidade e o passo mais recente dentro de uma longa história de interação entre arquitetos e educadores. Desenvolveu-se uma metodologia para a localização de equipamentos, definindo-os, simultaneamente, como unidades locais de importância ao bairro e como ampla rede social organizada na escala metropolitana. Essa prática ilustra o pensamento de urbanismo em rede, aplicado em São Paulo. (DELIJAICOV, 2001: 31)

O projeto arquitetônico do CEU recebe grande influência das escolas-parque de Anísio Teixeira e da rica interação entre educadores e arquitetos que estava nascendo naquele período na cidade do Rio de Janeiro entre intelectuais como o próprio educador Anísio Teixeira e Afonso Eduardo Reidy, arquiteto pouco conhecido, mas um servidor público que projetava a partir do tripé fundamental: arquitetura de infraestruturas urbanas, arquitetura de equipamentos públicos e arquitetura habitacional e social integradas.

Depois da promulgação dos direitos humanos, em 1948, Anísio Teixeira e um grupo de jovens arquitetos que desenvolviam um ideário de interação entre arquitetura e educação, no Rio de Janeiro, são convidados a

desenvolver, junto com Hélió Duarte¹¹, o conceito de rede de escolas municipais na cidade de São Paulo. No ano de 1948, foi criada a comissão de Convênio Escolar, convênio entre o Estado e o Município de São Paulo para que fossem projetadas e construídas cinquenta escolas-parque e escolas-praça. Essas escolas seriam construídas nos bairros da periferia da época, os bairros operários. O projeto pedagógico de Anísio Teixeira previa que a criança ficaria o dia todo na escola, e sua formação teria filosofia, sociologia e arte-educação. As escolas seriam transformadas em um Museu local, valorizando a geografia física e também humana.

Cada escola teria um caráter de casa de cultura. Cada aluno e cada e cada professor teria esse estímulo para ser um produtor cultural e educativo. A arquitetura do edifício estaria ligada à arte pública. A construção fazia parte da constelação de artes públicas na rede, desenhada na geografia da cidade. Nessas cinquenta escolas de 1948, não só deveria haver um museu, mas também a escultura da praça, feita pelos alunos e professores, todos artistas. Elas deveriam ser visitadas pelos moradores desse cinturão periférico. A escola-parque era um polo de rede e, gravitando nesse campo, estariam as escolas-classe. As distâncias compatíveis entre os equipamentos eram o percurso dentro desse campo (400 ou 600m). (DELIJAICOV, 2001: 30)

Essa saudável interação entre educadores e arquitetos será retomada no governo de Luiza Erundina, quando o educador Paulo Freire, que havia trabalhado com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, assume a secretaria de educação da cidade de São Paulo. Esse governo cria o EDIF, responsável em desenvolver a ideia de equipamento público como estruturador do desenho da cidade e irá recuperar a ideia de arquitetura em rede, que possibilitasse o diálogo entre os equipamentos, resgatando a ideia de praça.

Naquele período, no governo de Luiza Erundina, os arquitetos já começaram a desenvolver uma arquitetura que possibilitasse o diálogo entre os

¹¹ Hélió de Queiroz Duarte, nascido no Rio de Janeiro em 1906, era arquiteto e professor. Foi coordenador da Comissão Executiva do Convênio Escolar da Prefeitura de São Paulo, entre 1948 e 1952, onde coordenou e reorganizou, juntamente com Anísio Teixeira, o sistema escolar, com planejamento e execução de uma rede de escolas e equipamentos conexos.

espaços arquitetônicos, e que futuramente iriam ser transformados em redes com a criação do programa dos CEUs, como lembra Delijaicov:

Começamos intuitivamente, construindo o projeto da Vila Mara. Queríamos dar uma lógica, coordenar os projetos, que chegavam segundo a demanda, através de uma coordenação de gestão pedagógica. Mais do que isso, queríamos uma configuração arquitetônica que criasse unidade ou diálogo entre os blocos. Fizemos alguns ensaios na época de Paulo Freire e da prefeita Luiza Erundina: a Vila Mara, constituída por três conjuntos habitacionais – O Conjunto Habitacional Garagem, o Conjunto Habitacional Sítio do Jaraguá (onde ensaiamos duas praças de equipamentos) e depois o Conjunto Habitacional Inácio Monteiro, que deu origem ao programa CEU. (DELIJAICOV, 2001: 31)

De acordo com Delijaicov, os CEUs apresentam a maturidade e o passo mais recente dentro de uma longa história de interação entre arquitetos e educadores. Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma metodologia para localização dos equipamentos, definindo-os, simultaneamente como unidades de locais de importância ao bairro e como uma ampla rede social organizada na escala metropolitana, resgatando o pensamento de um urbanismo em rede na cidade de São Paulo.

Depois de definidas as áreas para a construção dos CEUs, a equipe de implantação teve que realizar uma ampla negociação com as comunidades escolhidas e algumas adequações de projeto com mudanças locais e a até mesmo no projeto arquitetônico padrão. Exemplos dessas mudanças: a inclusão de uma base comunitária da Guarda Civil Metropolitana, depois de uma reflexão com a comunidade sobre segurança pública, a inclusão da *pista de Skate*, que é o segundo esporte mais praticado na cidade de São Paulo, e que foi uma conquista dos jovens que participaram das discussões. Até mesmo o teatro foi modificado depois das negociações com a comunidade.

No projeto original, o teatro teria uma concepção de teatro-oficina com arquibancadas, porém, a população rechaçou e pediu que o teatro fosse como o que eles viam na televisão, com poltronas, cortinas de veludo, chão de madeira e muita iluminação, sendo assim feito.



Imagem 19 – Teatro do CEU Casa Blanca

Imagem 20 – Pista de Skate do CEU Butantã

Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

O projeto padrão do CEU prevê treze mil metros quadrados de área construída. Nessa área encontramos três edifícios:



Imagem 21 – Bloco Didático CEU Aricanduva

Imagem 22 – Crianças no Bloco Didático CEU Aricanduva

Fonte: Acervo pessoal

1. O bloco didático, em três pavimentos, com 150 por 20 metros, destinados às salas de aula, à biblioteca, ao telecentro, à padaria comunitária e a equipamentos de apoio como salas dos professores, administração das unidades escolares de CEI, EMEI e EMEF, cozinha, refeitório etc.



Imagem 23 – Quadra do CEU Aricanduva
 Imagem 24 – Sala de espelhos do CEU Aricanduva
 Fonte: Acervo pessoal

2. O bloco cultural, com cinco pavimentos e dimensões de 20 por 45 metros, onde encontramos duas salas de teatro, os ateliês de arte, a sala de dança, os estúdios de rádio e fotografia e o ginásio de esportes, além do núcleo administrativo e sala do gestor.



Imagem 25 – Prédio redondo – CEI – CEU Casa Blanca
 Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

3. O prédio redondo, com 11 metros de raio formando 600 metros de área construída, do Centro de Educação Infantil (CEI). Nesse espaço circular com um grande saguão iluminado por claraboia, as salas são modulares e se intercomunicam com portas de correr com função de paredes móveis.

O projeto, além dos blocos educativo, cultural e o prédio redondo, ainda previa um solário com três piscinas, um parque infantil, uma pista de skate e, em alguns casos onde o terreno tinha espaço disponível, quadras poliesportivas e de futebol.



Imagem 26 – Piscina CEU Peruz

Imagem 27 – Parque Infantil externo – CEU Campo Limpo

Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

A utilização de blocos pré-fabricados, opção escolhida pelos arquitetos, justifica a urgência na execução das obras para atender às demandas sociais da cidade e a necessidade política do governo em inaugurar as unidades em pequeno espaço de tempo, para que pudesse ser propaganda de governo, estratégia usada no intuito de conquistar a reeleição, lembrando que essa não ocorreu.

As cores nos CEUs ganham significados muito interessantes, o amarelo dos CEIs representa a gema do ovo, o início da infância, onde a criança começa a construir seu imaginário. No prédio didático, a cor laranja e o ocre representam o desenvolvimento do indivíduo. As torres de circulação vertical e os avarandados, que são o sistema de circulação dos CEUs foram pintados de vermelho representando a circulação do sangue no corpo humano e a paixão pelo conhecimento. A cor azul utilizada representa a circulação de água dos equipamentos.

O bloco didático dos CEUs possui 150 por 20 metros. Há em cada nível, duas varandas longitudinais de 150 metros, que dão 300 metros de calçada coberta multiplicados nos três andares, ou seja, quase 1000 metros de

calçadas para circulação de pessoas. Para Delijaicov, o bloco didático pode ser comparado a um grande navio atracado no cais. Tem-se uma popa e uma proa, que são os recreios cobertos da EMEI e da EMEF. As varandas abrangem 2,5 metros de piso e 3,5 metros de teto. A largura é de um convés de transatlântico.

As duas torres das caixas d'água ficam na entrada do CEU e representam o portal. Podem ser vistas de longe e convidam a comunidade a entrar. A biblioteca, o telecentro e a padaria que são equipamentos comunitários ficam no andar térreo com o intuito de facilitar o acesso e serem utilizados por toda a comunidade.

O teatro fica no bloco cultural e foi projetado pelo diretor de teatro e também arquiteto J.C. Serroni, passando por algumas mudanças no decorrer das reuniões e encontros realizados com a comunidade. Com 900 metros quadrados de área e pé-direito de 18 metros, forma uma grande nave no espaço oco interno. Além de uma sala com capacidade para 450 lugares, o teatro abriga uma sala com capacidade para 150 lugares abaixo da plateia, conhecida como sala multiuso. Do lado de fora do bloco cultural existe uma praça ao ar livre, podendo proporcionar projeções ao ar livre, espetáculos e festas comunitárias.



Imagem 28 – Plateia do Teatro – Apresentação do grupo Palavra Cantada no CEU Aricanduva

Imagem 29 – Apresentação do grupo Palavra Cantada – CEU Aricanduva

Fonte: Acervo pessoal

As piscinas foram projetadas voltadas para a direção do leito dos rios com a intenção de fazer referência à água do planeta. Além de propiciarem a

prática de esportes e vivências aquáticas, elas foram pensadas para motivar reflexões sobre os temas relacionados à água, ao ambiente e à sustentabilidade.



Imagem 30 – Piscina CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

A escolha das pistas de skate dentro dos CEUs provocou conflitos e discussões, mas depois de negociações entre comunidade e governo, as pistas foram incluídas no projeto, lembrando que o skate é o segundo esporte mais praticado pelos jovens da cidade.



Imagem 31 – Pista de Skate CEU Campo Limpo
Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP
Imagem 32 – Pista de Skate CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

O projeto inicialmente previa grades separando CEI, EMEI, e EMEF, pois os arquitetos não tinham clareza em relação ao encontro de gerações. Porém o projeto retirou a ideia das grades para estabelecer o relacionamento entre as pessoas das diversas idades. Porém, os educadores até hoje manifestam seu medo das crianças maiores se relacionarem com as pequenas e provocarem acidentes.

A escolha dos móveis ficou sob a responsabilidade de Ana Beatriz Goulart de Faria. Alguns móveis foram desenhados por ela, principalmente os móveis para as crianças da educação infantil, pois o mercado oferece pouca opção para essa faixa etária. Foram desenhados um carrinho lotação para levar as crianças para passear, cadeirões e berços-caixotes que podem ser colocados no chão para que as crianças possam entrar ou sair engatinhando, criando possibilidades novas, além de servir para alimentar e dormir.



Imagem 33 – Interior do Prédio Redondo CEU Aricanduva

Imagem 34 – Berço-caixote no CEI – CEU Aricanduva

Fonte: Acervo Memorial da Educação e Centro de Pesquisa – PMSP

Na EMEF foram colocadas mesas planas propiciando a junção das mesmas para trabalhos em equipe. Os alunos receberam armários e ainda quadros de cortiça para facilitar sua comunicação através de bilhetes.

O planejamento dos equipamentos previu brinquedos para todos os espaços, áreas livres e espaços internos. As crianças atendidas nos CEIs e EMEIs do CEU recebem cuidados e respeito no atendimento. As classes receberam mesinhas de três tamanhos e os mobiliários foram planejados respeitando as necessidades e tamanhos das crianças.

O projeto arquitetônico não previu almoxarifado ou espaço para a guarda dos equipamentos. Acreditava-se que os espaços deveriam estar bem equipados e abertos para a comunidade. Porém, essa falha ou escolha insensata ocasionou furtos em todos os CEUs. Na mudança de governo, tanto Serra, como Kassab, utilizaram tais motivos para perseguirem os antigos gestores e puni-los. Posteriormente, irei tratar desse período de perseguições políticas sofridas por muitos gestores.

Esse cuidado na ocupação do espaço, no projeto dos móveis e na delicadeza em dar significado aos ambientes, permitiu que o projeto arquitetônico recebesse a comunidade de forma acolhedora e ainda pudesse estabelecer vínculos próprios de pertencimento, tornado o espaço significativo. Cada CEU recebeu um projeto único, que tomou como base a natureza e tamanho do terreno, as necessidades locais de cada comunidade e o mínimo de padronização estabelecida. Essa maneira de projetar o CEU na cidade garantiu a melhor ocupação do espaço e permitiu a relação orgânica entre os diversos espaços, facilitando a circulação das pessoas das mais variadas idades de forma íntegra.

2.5 – A proposta política educacional dos CEUs



Imagem 35 – Crianças em atividade Bloco Didático CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

A concepção pedagógica dos CEUs está fundamentada no pensamento de Paulo Freire. Tentou-se resgatar as ideias e propostas da escola aberta e democrática que Paulo Freire procurou por em prática quando foi secretário de educação da cidade de São Paulo, no final dos anos 80. Segundo o ideário de Paulo Freire, um governo democrático que queira incentivar a participação popular e promover a cidadania deve investir na educação de qualidade e desenvolver espaços para a formação integral dos cidadãos, espaços de convivência comunitária possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica em todas as idades.

O projeto CEU foi construído na perspectiva de reverter a polaridade cultural existente na cidade de São Paulo. A proposta foi levar para os bairros periféricos espaços de educação, cultura, esportes, lazer de qualidade e tecnologia para minimizar e reverter o quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional existente.

A linha de ação cultural para os CEUs obedece aos critérios gerais que norteiam a política cultural da administração Marta Suplicy: promover e socialização de bens culturais, como instrumento de inclusão social; revelar a produção cultural

“oculta” da cidade, abrindo-lhe espaços de criação, exposição, difusão e circulação; e organizar o debate e a difusão de idéias sobre as grandes questões políticas, econômicas, sociais, éticas que afligem a cidade, o país e o mundo.

Outro objetivo do CEU é propiciar à população o acesso à biblioteca, centros culturais e esportivos integrados aos centros de educação infantil (CEIs), às escolas municipais de educação infantil (EMEIs) e às escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) num complexo que seja alegre, prazeroso e que permita ressignificar o espaço escolar, onde aquele que ensina também aprende e aquele que aprende, também ensina. (PADILHA, 2004: 27)

Os CEUs foram concebidos dentro dos princípios da Cidade Educadora e da Rede de Proteção Social, com objetivos bem claros no que se refere à qualidade social da educação, constitui-se num polo de difusão e desenvolvimento da comunidade, propiciando o desenvolvimento humano sustentável e integral dos cidadãos como sujeito de direitos e deveres. Espaço de Educação Inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações. O projeto foi fundamentado dentro das diretrizes da política educacional da SME que tiveram como eixos principais a *democratização do acesso, da permanência, da gestão e a qualidade social da educação*.

O princípio educacional que norteia o projeto dos CEUs é o de promover uma educação integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Incluí a educação formal, não formal e as atividades socioculturais, esportivas e recreativas como formas de aprendizagem. Essa proposta reuniu todas as ações educativas da Prefeitura de São Paulo em um único polo. Juntos estão o CEI (Centro de Educação Infantil), a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) em um só conjunto, integradas a Biblioteca, ao Teatro, aos Ateliês, ao Telecentro, aos espaços esportivos como quadras, piscinas, pista de skate. Esse encontro intersecretarial possibilita o encontro e diálogo entre as diversas gerações e grupos criando um elo de respeito entre si.

A escola pode ser facilitadora do processo de formação da comunidade, para isso deve propiciar e facilitar o acesso aos espaços públicos de convivência e aos bens culturais, como livros, internet, espaços culturais, diferentes linguagens e esportes para os alunos e toda a comunidade local.

Acredita-se que quando as pessoas têm acesso aos bens culturais elas podem significar os conhecimentos recebidos e ressignificar os já existentes, incentivando o desenvolvimento de uma identidade local, ampliando as possibilidades de manifestações e de produção cultural que fazem parte da comunidade, fortalecendo as relações e tornando a comunidade local um polo mobilizador e fomentador de novas relações sociais. Nesse sentido, a identidade cultural da comunidade é fator relevante para mudar a condição sociocultural das pessoas.

A formação do cidadão deve incentivar o protagonismo para que ele tenha voz e poder de decisão. Nesse caminho, foi criado o Orçamento Participativo na cidade de São Paulo, em 2001, mobilizando mais de 150 mil pessoas e permitindo que elas decidissem a utilização das verbas públicas. Nesse processo, a população é convidada a conhecer, pensar, discutir e decidir sobre o orçamento e a aplicação das verbas públicas dos diversos setores da administração pública. O Orçamento Participativo pode ser considerado um exemplo positivo de política democrática, pois contribui para a transparência administrativa e a participação popular.

Em 2003, é criado o Orçamento Participativo Criança, sendo implantados em 17 CEUs que haviam sido inaugurados e, posteriormente, foram expandidos para outras unidades educacionais. O OP Criança fundamentou-se na ideia de Protagonismo Juvenil e baseou-se em dados fornecidos pelo mapa da juventude elaborado pela Coordenadoria Especial da Juventude da Prefeitura de São Paulo em parceria com o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. Tal mapa teve como objetivo mapear a população jovem paulistana e fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas promotoras de equidade.

Segundo dados do Mapa da Juventude de São Paulo, a maior parte da população paulistana, entre 15 a 24 anos de idade, reside nas regiões de maior índice de exclusão social, onde não existe estrutura para a qualidade de vida. 17% desses jovens já têm filhos, perpetuando a exclusão social. Essas regiões ficam localizadas onde foram construídos os CEUs, justificando assim o projeto OP Criança na perspectiva de contribuir para o protagonismo juvenil entre essa parcela da população. As diretrizes da SME/SP apresentadas a seguir foram

discutidas em vários âmbitos e durante o processo de elaboração do Regimento Padrão dos CEUs.

A democratização do acesso e a garantia da permanência foi uma das diretrizes da política educacional da gestão da SME. Ela procurou ampliar o número de vagas para a educação infantil (0 a 6 anos), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, otimizando e criando novos equipamentos educativos. Os CEUs foram muito importantes nessa perspectiva de ampliação de vagas e garantia do acesso aos bens culturais, ao esporte e à educação a todos os cidadãos: adultos, crianças, jovens, velhos e famílias que foram contemplados com políticas públicas e programas nas áreas de educação, cultura e esportes.

Outra diretriz foi a de combate à evasão escolar e ao fracasso escolar. Para isso, foram criadas políticas e ações de incentivo e melhoria da qualidade da educação, entre elas: melhoria da merenda escolar; entrega de uniforme e material escolar para todos os alunos da rede municipal; criação do programa de transporte escolar Vai e Volta; criação dos programas Renda Mínima e Bolsa Trabalho.

A diretriz Democratização da Gestão tinha como metas contribuir para a qualidade social da educação e permitir que a escola e o conjunto do sistema fossem geridos, no âmbito da competência de cada unidade ou instância, por coletivos representativos que aperfeiçoassem as práticas democráticas na cidade, na importante missão de garantir que cada comunidade educativa participasse das decisões sobre os rumos de cada escola.

Nos CEUs, a democratização da gestão ficou muito evidente. O *gestor* do CEU deveria ser um profissional da carreira do magistério da SME, eleito pela comunidade para um mandato de dois anos. Nesse formato de gestão participativa foi criado o *Conselho Gestor*, tripartite, composto por representantes de todas as esferas da comunidade escolar (pais, alunos, educadores, funcionários em geral, o gestor, diretores, e outros representantes da comunidade do entorno, ONGs, representantes do governo local e do governo central) para discutir e deliberar sobre os rumos dos CEUs.

A especificidade do CEU, que tinha um CEI, uma EMEI e uma EMEF ocupando o mesmo espaço físico e integrados ao teatro, telecentro, biblioteca, pista de skate, piscinas, quadras, entre outros espaços, tornou necessário a construção de um documento que ordenasse juridicamente as regras de utilização dos espaços, responsabilidades e demais competências das várias instâncias internas do complexo educacional. Para atender essas necessidades foi criado o Regimento Interno do CEU.

Depois de ampla discussão entre os conselhos gestores provisórios dos 21 CEUs (gestores, representantes das coordenadorias de educação, assessorias da SME e representantes das demais secretarias envolvidas), foi aprovado e publicado em diário oficial, em 01/12/2004, o Regimento Padrão do CEU.

Lembramos que o Regimento Padrão do CEU é um documento que apresenta diretrizes com base nos princípios da gestão democrática, viabilizando tanto a administração cotidiana, como a participação popular, com vistas à construção e execução de um projeto educacional específico para os CEUs. As diretrizes de organização e funcionamento são partes integrantes do referido regimento. A partir de sua publicação oficial em 01.12.2004, o Regimento Padrão passa a ser a grande referência para a gestão democrática nesses centros. Isso exige um estudo profundo de cada um de seus artigos, o que poderá qualificar ainda mais a participação democrática ali prevista e permitir que o mesmo possa ser, aos poucos, atualizado como resultado de sua avaliação crítica e propositiva. (PADILHA, 2004: 48-9)

Os CEUs tinham a missão de ressignificar a educação pública no Município de São Paulo, dentro da ideia de, em médio e longo prazo, qualificar o município como uma cidade educadora. Dentro dessa missão, o CEU deveria se tornar um polo irradiador para toda a comunidade educativa interna e externa, pertencendo à comunidade local e a todas as unidades escolares próximas daquele equipamento e ligadas à sua respectiva subprefeitura.

Para isso, tiveram que enfrentar um grande desafio, ponto que gerou muita polêmica em torno do seu papel entre a classe de professores, sindicatos e sociedade em geral, na época de sua criação. Havia muita polêmica criada

pela ideia de que o CEU se tornaria um centro de excelência contradizendo a realidade de muitas escolas que ainda passavam por situações de precariedade. Nesse sentido, os CEUs tiveram que criar um *Plano de Ação* para atender o público interno, externo e todas as escolas da região, garantindo a todos o acesso aos bens públicos que haviam sido criados na cidade de São Paulo.

2.6 – A integração entre Educação, Cultura e Esportes

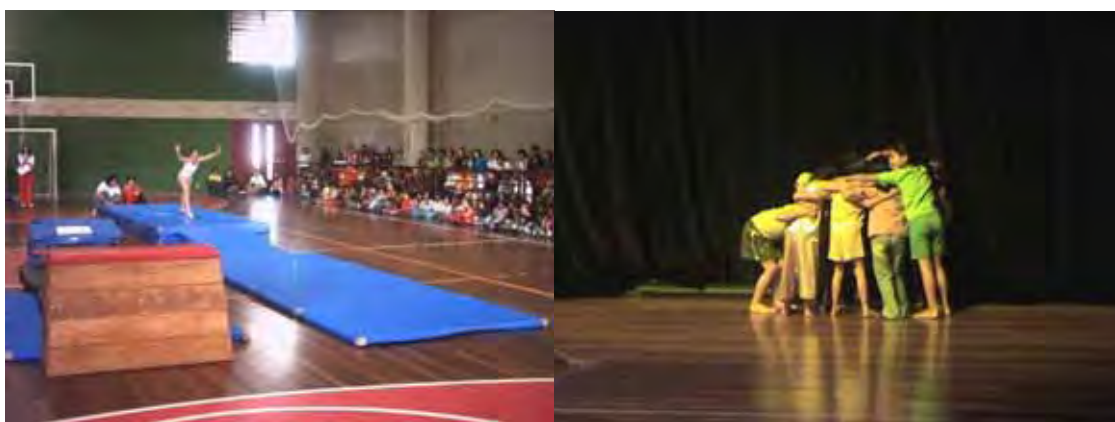


Imagem 36 – Ginástica Olímpica CEU Aricanduva
Imagem 37 – Apresentação de Teatro EMIA-CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

O projeto CEU ratificou a ideia de *cidade educadora*, onde todos os espaços educam. Para isso, criou um projeto intersecretarial, que teve inicialmente a participação ativa dos CEUs, secretárias de Educação, Cultura e Esporte e, posteriormente, de outras secretarias, na sua elaboração, implementação e gestão.

Sabemos que o maior orçamento da cidade é o orçamento da Educação, chegando aos 25% do orçamento da cidade. O de cultura não chega aos 5% e o de esportes também não chega aos 5%. Portanto, a Secretária Educação foi quem impulsionou o projeto, mas as demais secretarias participaram de maneira tão significativa quando a de Educação. Usar verba pública da Educação para vivências artísticas e esportivas é afirmar que as crianças apreendem quando visitam um Museu, jogam uma pelada de futebol ou

quando fazem outra vivência artística, esportiva e tecnológica, além das que são reconhecidas como vivências de aprendizagem. Nessa concepção dialógica de educação, as artes e os esportes ganham a devida importância que cabe aos processos educativos, contradizendo o que foi feito em outros momentos políticos, onde as Artes especificamente deixaram ou perderam espaço nas grades curriculares das escolas.

A construção de equipamentos culturais e esportivos dentro da escola foi planejada para promover a oportunidade de acesso às novas experiências para uma parcela da população de vinha sendo totalmente excluída. Os benefícios que a prática de esportes traz para a saúde física e mental de pessoas de todas as idades já são conhecidos. Além de propiciarem vivências de cooperação e sociabilidade, são muito importantes na formação dos cidadãos e cidadãs. A democratização aos bens culturais, o acesso à fruição das linguagens artísticas, a possibilidade das diversas manifestações culturais ocorridas nas comunidades se desenvolverem nos CEUs e na cidade, criando relações de autoconhecimento cultural, pode contribuir para as noções de *empoderamento* e de *identidade*, e das suas possíveis hibridações.

O projeto intersecretarial não é novidade, porém, o formato de administrações públicas que conhecemos e que foram utilizadas desde então acontecem de forma estanque, como se cada secretaria ficasse em uma gaveta e não se relacionasse com as outras gavetas, dificultando a integração entre as áreas de educação, esportes, cultura, tecnologia e lazer. O projeto CEU é uma experiência inovadora, pois cria um complexo educacional com qualidade social, preocupado com as ciências da educação e da pesquisa. Ele propicia o encontro intergeracional, a possibilidade de variadas vivências no âmbito educacional, cultural, tecnológico e esportivo, assegurando à população o direito à cidadania de forma dialógica e dialética.

2.7 – Espaços e tempos: o encontro de gerações

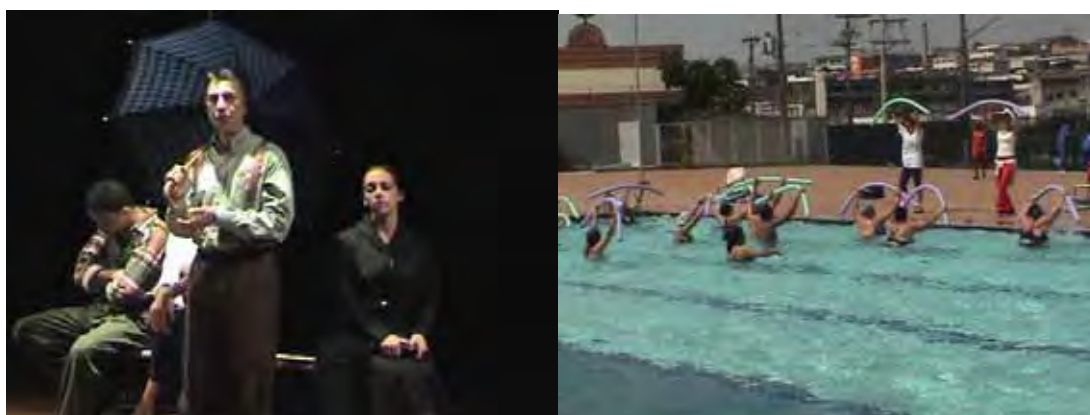


Imagem 38 – Apresentação de Teatro EMIA-CEU Aricanduva

Imagem 39 – Aula de hidroginástica CEU Aricanduva

Fonte: Acervo pessoal

O projeto CEU foi construído em um formato que possibilitou encontro entre gerações numa perspectiva educativa. No mesmo espaço físico podemos encontrar as escolas de Educação Infantil (CEI e EMEI) a escola de ensino fundamental e o ensino de jovens e adultos (EMEF), além dos espaços de cultura, esportes, informática e lazer. A concepção de Educação dos CEUs pressupõe que a educação não se dá de forma fragmentada, com a divisão rígida entre idades, mas sim das relações entre as mesmas idades e das relações estabelecidas entre encontros intergeracionais, pois a sociedade é assim, em casa, na rua, nos espaços de lazer, nas igrejas, centros de umbanda, candomblé e demais espaços em que exista a convivência humana. Portanto, dentro dessa concepção, podemos dizer que todos os espaços educam. Aprendemos com a natureza, quando vamos ao cinema, no ônibus, na rua, com nossos pais, amigos, nos livros, na igreja, no templo ou no centro religioso, na internet e também na escola, mas não somente na escola. Não queremos tirar o importante papel da escola, que, aliás, tem sido a tábua de salvação em muitos momentos para a sociedade. Ainda a escola funcione bem, podemos sempre questionar essa ideia em prol da necessidade de constantes melhorias. De qualquer forma, a verdade é que nas periferias a escola ainda é o mais importante espaço de aprendizagem.

O CEU procurou com seu formato físico e sua proposta de gestão participativa, compreender as várias possibilidades de culturas e

aprendizagens, propiciando o movimento dessas relações internas e externas ao CEU e possibilitando o encontro dialético desses conhecimentos. Para além dos muros da escola, mas não só isso, a escola aqui tira as vendas, deixa de ser templo do conhecimento e não disfarça que o mundo é diferente do espaço educativo. Os conflitos existem, fora e dentro das escolas. Nossos alunos e suas famílias têm problemas, mas não são os únicos. Os educadores e demais integrantes do processo educativo também têm seus problemas. Reconhecer que a escola também tem problemas é humanizá-la; é aproximar-se da sociedade para o diálogo, no caminho da transformação social e da busca da “boniteza” da escola, como diria Paulo Freire.

Essa é uma concepção em processo de construção coletiva. O projeto político-pedagógico aqui pressupõe a participação de todas as gerações e camadas da comunidade educativa e da comunidade do entorno. O incentivo para vivências coletivas aqui ganha espaço.

Essa convivência é enriquecida, se amplia, na medida em que há um parque aquático, um bloco cultural, um bloco esportivo, com quadra, sala de ginástica e dança e outros espaços em que interagem dentro e fora dos horários de aula, durante a semana e nos finais de semana. No teatro, por exemplo, eles tanto podem assistir a espetáculos de grupos profissionais e amadores de sua região, de outras regiões, de outros estados do Brasil, como podem montar suas próprias produções escolares e comunitárias. (DORIA, 2007: 63)

2.8 – Mudanças de governo e a descontinuidade política

Com a eleição no final do ano de 2004, a trajetória dos CEUs ganharia um novo rumo. A prefeita Marta Suplicy foi derrotada nas urnas e quem ganhou as eleições e assumiu o governo em janeiro de 2005 foi o prefeito José Serra, do PSDB. A partir desse quadro, os CEUs passaram por muitas mudanças e conflitos. A primeira discussão realizada foi dos seus gestores, que discutiram coletivamente entre suas comunidades e depois entre os demais gestores e equipes técnicas de SME sobre a continuidade ou não no cargo. O gestor fora eleito para um mandato de dois anos, contando-se a partir da criação dos

cargos de gestores, no início de 2004, o que os daria o direito de permanecerem até o final de 2005, respeitando-se o mandato.

A decisão da maioria foi pela permanência, pois se acreditava que o projeto não havia sido sedimentado e que viriam mudanças. Ficar significaria resistir às mudanças e manter o projeto. Porém, não foi possível chegar a um acordo e as decisões acabaram sendo individuais. Alguns deixaram os CEUs no final de 2004 e a maioria que permaneceu foi sendo obrigada a sair durante o ano de 2005, por sofrerem muitas pressões da atual gestão. Poucos conseguiram terminar seus mandatos. A pressão por parte da gestão Serra foi muito grande, com alguns gestores sendo perseguidos e até processados e punidos. As equipes de coordenadores de cultura, educação e esportes foram destituídas e novos profissionais vieram para ocupar os cargos. Muitos que ocuparam os cargos na área de cultura não tinham nenhuma relação ou compromisso com ela.

Durante a gestão de Serra, a Secretaria de Educação teve na direção o médico José Aristodemo Pinotti, que iniciou o processo de perseguição por meio do PROCED, órgão municipal que tem por histórico instaurar inquéritos de averiguação e punição de funcionários públicos municipais. Os gestores foram perseguidos e alguns tiveram punições, por Diário Oficial, que variaram entre trinta e noventa dias de suspensão. Entre os primeiros gestores suspensos, estavam Susete Rodrigues da Silva, gestora do CEU Aricanduva, Antônio Amaral da Silva, gestor do CEU São Matheus, Cristovo Rodrigues de Souza, gestor do CEU Vila Curuça, todos com forte atuação política em suas regiões, sendo punidos por furtos de aparelhos eletrônicos e instrumentos musicais ocorridos nas dependências dos CEUs. Em seguida, uma sequência de outros processos foram abertos contra outros gestores.

No PROCED, falava-se até em exonerar os funcionários municipais que haviam ocupado os cargos de gestores durante o governo de Marta Suplicy. Depois, com o passar dos anos, alguns dos novos gestores designados pelos prefeitos Serra e Kassab começaram a acumular processos de averiguação preliminar por motivos que variavam desde furto até assédio moral contra os funcionários e a comunidade. Alguns desses processos se encontram em andamento até os dias de hoje, mas não há conhecimento de que algum gestor

desse período tenha sido punido. Acreditamos que, a partir daí, por motivos políticos e com a chegada do Secretario de Educação, Alexandre Schneider, na gestão de Kassab, a perseguição foi amenizada, pois os novos gestores, dentro da lógica das punições anteriores estabelecida por eles mesmos, deveriam ser punidos também.

Estrategicamente, para mudar esse quadro e para não sofrer repulsas da sociedade, o governo Kassab muda o desenrolar e resultados dos processos sofridos pelos gestores da gestão Marta que ainda estavam em andamento. Os processos passaram a ter seus prazos esticados para serem prescritos e encerrados sem punições. Assim, os demais gestores designados por eles estariam livres de sofrerem penas e punições. Essa estratégia utilizada pelo governo Kassab aconteceu visando mudar o rumo das perseguição instaurado por eles em um tempo em que, eticamente, não era mais aceitável realizar perseguições, e porque várias instituições e políticos ligados aos Direitos Humanos acompanhavam o desenrolar da prática perseguidora.

*[...] O tratamento de PROCED foi diferente com os gestores, eu não tenho conhecimento que alguém tenha sido punido por motivo de furto, eu tive duas punições, a primeira com 30 dias de suspensão, que eu consegui converter em multa, e depois uma segunda, por um vídeo cassete, mais 30 dias de suspensão que eu não consegui converter em multa e o funcionário responsável pelo vídeo também foi punido... Um processo muito ruim, eu me senti de certa forma perseguido politicamente, muito injusto porque ninguém trabalhou tanto como a gente, eu trabalhava na semana, sábado e domingo...e muitas vezes eu nem compensava ...eu ia no CEU pra organizar a fila da piscina pro pessoal não invadir, por que era muita gente querendo ocupar...nos trabalhamos muito e penso que foi o momento que o CEU mais foi usado.. Eu lembro do meu depoimento em PROCED, eu sempre dei o mesmo argumento, que pra proteger o CEU, o CEU deveria ser ocupado, a população precisa se apropriar do CEU, saber que é dela, pra ela proteger, e a minha defesa sempre foi assim, o local ocupado é mais difícil de ser roubado do que o local vazio, e tanto é, que depois da minha saída muitas coisas que eu protegia a todo custo, foram roubadas, notebook, filmadora, tudo isso sumiu, e ninguém foi punido, não teve nenhuma punição...*¹²

¹² Trecho da entrevista concedida em julho de 2012, por Antônio Amaral da Silva, gestor do CEU São Matheus na sua primeira gestão.

Após seis meses da posse do Governo Serra, tomei ciência de dois processos administrativos, ambos acusando falta de zelo na guarda, controle e utilização dos bens, não configurados. Foram seis anos respondendo, compareci a todas as quinze audiências, sendo ouvidos vinte e duas pessoas tanto de acusação quanto de defesa. Nas audiências de acusação, nenhuma pessoa me acusava, citavam a importância do meu trabalho. Ficou claro que a atitude do Governo foi nos perseguir politicamente. No final fui absolvido. Foi uma tentativa de desmoralização política, pois tenho uma participação ativa nas reivindicações da comunidade, (Centro de Cultura e Lazer) e ser educador na Região.¹³

Posso responder com base numa suspeita, porque fui dar depoimentos em PROCED para vários gestores e coordenadores de educação. Nunca vi abrirem tantos processos administrativos contra funcionários da educação. Na nossa gestão apurávamos os acontecimentos, tomávamos medidas internas, com o Serra qualquer coisa virava processo administrativo.

Todo equipamento que desaparecia era motivo para abertura de processos, não olhavam as responsabilidades, por exemplo, no contrato com a vigilância havia uma cláusula para repor financeiramente o bem desaparecido se não havia comprovação clara dos fatos que evidenciavam furto ou roubo. Tudo passava a ser responsabilidade dos gestores. O próprio CEU Aricanduva sofreu com esta interpretação. A gestora do CEU Butantã foi citada num processo depois de um ano que havia deixado o cargo, fizeram um inventário um ano depois e deram por falta, acho q de ventiladores, e a culpavam! Teve coordenador de educação processado porque não viu que o expediente deixou de numerar páginas num processo.¹⁴

Nos trataram como bandidos, fui muito maltratada em PROCED, mesmo com muitas defesas e com o parecer final favorável de duas procuradoras e apenas um parecer me condenando, sem nenhuma argumentação sólida, me condenaram por 30 dias de suspensão. Neste período meu filho tinha recém nascido, não fui notificada e não pude recorrer, foi um processo muito injusto, os gestores foram perseguidos pela atuação política que tinham em suas comunidades, durante os três anos de desenrolar do processo sofri muito e fiquei depressiva, só não entrei no fundo do poço por ter a ajuda do meu marido e de alguns amigos e familiares... quando a punição saiu no diário oficial, duas vezes por erro da PMSP fui duplamente punida, me senti muito mal, era como se todos da rede municipal estivessem me condenando, nenhum gestor mereceu punição, trabalhamos muito, todos os gestores se dedicaram muito mais do que deveriam e alguns foram punidos, penso que em algum

¹³Trecho de depoimento em questionário respondido em julho de 2012 por Manoel Araújo da Hora, gestor do CEU Inácio Monteiro na sua primeira gestão.

¹⁴Trecho de questionário respondido por Maria Aparecida Perez em entrevista concedida em agosto de 2012.

*momento se deva fazer justiça com os gestores e absolve-los por esta passagem de perseguição de um governo autoritário e fascista que foi a gestão de Serra / Kassab.*¹⁵

Como podemos observar, no contrato da empresa de vigilância havia uma cláusula que obrigava a empresa a restituir o bem desaparecido em furto ou roubo, porém a gestão Serra/Kassab não a utilizou, preferindo inserir um cenário de perseguição contra os gestores do CEUs, por representarem a marca do governo de Marta Suplicy, antecessor a eles.

Os projetos e programas desenvolvidos pela gestão anterior, como a EMIA, a Big Band, Mapeamento Cultural e Núcleos de Artes, entre outros, foram encerrados e iniciou-se um novo formato de atendimento, onde as crianças passariam a frequentar o CEU em período integral. O projeto foi intitulado como *São Paulo é uma escola*. As ONGs passaram a administrar e desenvolver os projetos culturais. Muitos dos profissionais contratados não tinham formação adequada ou não tinham experiência alguma. Os profissionais, arte-educadores que trabalharam nas EMIAs dos CEUs não continuaram por não aceitarem os baixos salários oferecidos. A nova gestão fez mudanças drásticas nos CEUs. O Regimento Padrão foi modificado, o Conselho Gestor deixou de ter papel deliberativo e os gestores deixaram de ser eleitos pela comunidade e passaram a ser designados pelo prefeito.

A comunidade paulatinamente foi sendo expulsa dos espaços. Os grupos de cultura e núcleos que ocupavam os CEUs foram sendo destituídos e desencorajados a ficar nos espaços. Os atendimentos diminuíram, tiveram seus horários reduzidos e as programações foram cortadas drasticamente. Assim, o projeto CEU, dentro da concepção para a qual foi criado, foi sendo modificado e somente se manteve em pé, pois a arquitetura não se pode derrubar. Apesar da gestão Serra criticar intensamente os CEUs, deu continuidade às unidades construídas, construiu as que estavam previstas e aprovadas em orçamento, e a outras unidades novas, pois a sociedade paulistana havia aprovado o programa, como acontecera com os Parques Infantis de Mário de Andrade, na década de 1930.

¹⁵ Depoimento da Susete Rodrigues da Silva , gestora do CEU Aricanduva de 2003 a 2005.

Igualmente, como ocorreu com Mário de Andrade quando este saiu do Departamento de Cultura, os gestores e profissionais que acreditaram e dedicaram-se ao projeto CEU sofreram muito com as mudanças, sentindo-se impotentes e entristecidos com os rumos tomados pela nova gestão, que descaracterizou o seu projeto inicial. Fora como a morte de um filho, que levou meses para ser gerado, meses para ficar de pé e quando começava a andar, cortaram-lhe as pernas ou lhe tiram o direito de continuar seu curso. Foi assim, mas, talvez, esse deveria ser mesmo o rumo a ser tomado. Não sabemos. Fica aqui o registro das dores (agora superadas) daqueles que um dia sonharam com os CEUs numa perspectiva democrática e libertária.

Porém, sabemos que nossa ingenuidade nos fez realizar um projeto cheio de paixão, sonhos e utopias, e nos fez acreditar nos CEUs. Ainda fica o gostinho saboroso da ideia de que se tivéssemos mais tempo, poderíamos ter contribuído para uma revolução cultural da cidade de São Paulo.

A adoção de uma postura crítica supõe introduzir, no próprio procedimento teórico, um questionamento referente à implicação da teoria na sociedade. Tal postura impõe-se, portanto, presentemente, se se deseja realmente desprender-se da normatividade veiculada pelas ciências sociais, às vezes sem sua consciência, ou pelos efeitos da difusão de seus saberes no seio da sociedade. Após ter lembrado a variação dos modos de análise de democratização, convém, portanto, elucidar as diferentes acepções desta, assim como as figuras do discurso sobre o “fracasso”, que dissimulam mal uma perspectiva mais ideológica do próprio projeto de democratização. (FLEURY, 2009: 113)

CAPÍTULO 3

O CEU ARICANDUVA: SONHO, VIDA E CONSTRUÇÃO.



Imagem 40 – CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

“Entendo que cada um de nós é, acima de tudo, filho de suas obras, daquilo que vai fazendo durante o tempo que cá anda.”

José Saramago

3.1 – A construção do CEU Aricanduva por muitas mãos



Imagem 41 – Plantio de árvore no CEU Aricanduva pelas mulheres da Cooperativa de Costura e gestora

Imagem 42 – Plateia do teatro do CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

O CEU Aricanduva foi construído às margens do rio Aricanduva, próximo à APA do Carmo, no bairro de Santa Terezinha, distrito de Cidade Líder, e pertence à subprefeitura de Itaquera, fazendo fronteira com as Subprefeituras de Aricanduva, Penha e Mooca na Zona Leste da cidade de São Paulo.

A Zona Leste possui uma população com cerca de 3,3 milhões de pessoas (33% do total paulistano e 17,76% da população da Região Metropolitana de São Paulo), onde o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) médio é 0,478. A população do distrito da Cidade Líder é de 116.841(2.000), uma taxa de crescimento de 18,17%, com uma área de 10,20 (KM/2) e com uma densidade demográfica de 11.389. A população economicamente ativa (PEA) que vive na Zona Leste é composta por 1.704.858, representando 31% do PEA do município de São Paulo.

O CEU Aricanduva foi inaugurado em 07 de setembro de 2003. Ele localiza-se em uma área de ocupação, com famílias de baixa renda. O distrito da Cidade Líder possui um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de +0,46, o IEX¹⁶ (Índice de Exclusão Social) – 0,34 e encontra-se na colocação de número 44 de um total de 96 distritos. Essa região é conhecida por sofrer muito com as inundações frequentes nos meses de chuva e seu crescimento descontrolado e sem planejamento torna a paisagem árida e com poucos espaços de lazer para crianças, jovens e adultos, podendo contar apenas com o Parque do Carmo, que fica próximo.

O Distrito da Cidade Líder, antes da criação dos CEUs, contava apenas com uma biblioteca, e em toda a subprefeitura de Itaquera havia apenas quatro equipamentos culturais, sendo uma Casa de Cultura e três bibliotecas, para uma população de quase 500 mil habitantes. A criação do CEU Aricanduva aumentou significativamente o número de equipamentos culturais: um Cine-teatro, um teatro multiuso, um telecentro, um Teleceu, um Centro Cultural com cursos e apresentações de música, teatro, dança e artes visuais (fotografia,

¹⁶ O IEX (Índice de Exclusão Social) é baseado no mapa da exclusão/inclusão social. Sua metodologia usada é a análise georeferenciada dos territórios de uma cidade através de variáveis que medem o grau de desenvolvimento humano, equidade, qualidade de vida, autonomia, democracia e cidadania. Essas variáveis são agregadas em índices compostos e produzem o índice de exclusão/inclusão social.

vídeo, artes plásticas e artesanato), uma pista de Skate, além das piscinas, quadra poliesportiva e quadra externa.

A chegada do CEU Aricanduva modificou o cenário das comunidades locais do Jd. Santa Terezinha e adjacências. Na medida em que o CEU foi funcionando o fluxo de pessoas aumentou e as mudanças de melhorias urbanas no entorno do CEU realizadas pelo governo, motivaram os moradores a abrirem pequenos comércios, melhorarem suas calçadas e frentes de casa, tornando o bairro mais bonito e agradável, e conseqüentemente melhorando a qualidade de vida de seus habitantes.

O distrito de Cidade Líder foi criado na década de 50, aproximadamente 60 anos atrás, e anteriormente toda esta região era conhecida como Itaquera, nome indígena que quer dizer “pedra dura”. O lugar já era chamado assim pelos índios Guaianazes quando os padres jesuítas chegaram por lá pela primeira vez, pouco tempo depois de se instalarem no Colégio de Piratininga. Nesse período, os jesuítas organizavam os índios em grupos e construíam capelas para facilitar a catequização. Foram construídas as capelas de São Miguel e Itaquaquecetuba. Itaquera era um lugar de passagem dos índios entre as aldeias e o colégio. Próximo a São Miguel, em um lugar chamado Ibiacica, os padres carmelitas também construíram uma capela, formando posteriormente a Fazenda Itaim. Em 1722, os donos da fazenda Itaim acrescentaram as suas terras a Fazenda Caaguaçu ou Fazenda do Carmo, como ficou conhecida. A Fazenda do Carmo continha toda a área que conhecemos como Itaquera, incluindo a região do CEU Aricanduva. A região só começou a ter mudanças em sua geografia no final do século 19 com o cultivo do café, pois nessa época as fazendas de café do interior produziam muita riqueza e para transportar a produção, foi preciso construir as estradas de ferro. A construção das ferrovias trouxe consigo a chegada de imigrantes estrangeiros.

Em 1890, o juiz Dr. Francisco Gentil de Assis Moura e o advogado e fazendeiro Dr. Rodrigo Pereira Barreto se estabeleceram em Itaquera e foram responsáveis pelo desenvolvimento de um núcleo de exploração agrícola, e pelo novo grupo de moradores que começavam a ir para aquela região. Nesse período, muitos imigrantes recém-chegados da Europa se tornaram grandes

proprietários, como os Matarazzo, donos de uma área próxima ao Rio Aricanduva, onde atualmente é o Shopping de mesmo nome, e que fazia divisa com a Fazenda do Carmo. A Fazenda do Carmo depois foi loteada em áreas menores para a formação de sítios, como aconteceu com a Vila Carmosina, em 1936, onde muitos imigrantes japoneses se fixaram.

Os imigrantes espanhóis e italianos que por ali viviam tinham plantações e também olarias para fabricar tijolos e telhas para a cidade que crescia. Como a região era rica em pedreiras os imigrantes começaram a explorá-las. Em 1932, foi aberta a Pedreira União. E em 1940, a família Munhoz comprou uma área próxima à pedreira e a Companhia Líder de Melhoramentos começou a vender terrenos para a construção de moradias que depois formaram um novo bairro. E foi assim que a Cidade Líder nasceu.

A moradora Madalena Pellicci, filha de imigrantes italianos, que chegou na região em 1934 e foi trabalhar na administração da Pedreira União, guarda com carinho fotos, documentos e a história dessa região. Segundo ela, haviam muitos imigrantes italianos e portugueses na Cidade Líder e nesse tempo as pedreiras pertenciam aos irmãos Rigghi, que eram italianos. As olarias pertenciam a Antonio Colalillo. Em Itaquera, as olarias eram de Rafael Gianetti, parente dos Gianetti de Guaianazes, família muito conhecida na região. Ela lembra que seu pai comprou um pedaço de terra e foi trabalhar na pedreira e muitas das pedras extraídas iam até para o Rio de Janeiro:

[...] muita pedra daqui ia inclusive para o Rio de Janeiro. Eles colocavam em cima de um trole, que era empurrado à mão pelos operários, a aí levavam até Itaquera, punham no vagão de trem e eles seguiam para o Rio de Janeiro...”

[...] havia pouquíssimas casas quando meu pai chegou. Havia a casa dos portugueses, a família Pinto, que depois compraram um sítio para fazer plantação. Em 1949 fizeram a abertura da Avenida Líder. E fizeram a igreja, que foi doada pela Companhia Líder mesmo. O Dr. Munhoz cedeu um pedaço de terra para fazer a igreja.¹⁷

[...] aqui era tudo mata. Aqui o córrego era bem fininho, aquela água limpinha tinha peixe assim, cada piabinha que a gente catava para comer! Tinha água pra beber, era cheio de mina...

¹⁷ Depoimento de Madalena Pellicci Monteiro retirado dos documentos de SME: *Meu bairro, minha cidade você também faz parte desta história - Cidade Líder*.

*Era areia branquinha com aqueles peixes que subiam e desciam, subiam e desciam...*¹⁸

Naquele tempo a vida não era fácil, segundo Madalena Pellicci. Seus pais, quando chegaram ao Brasil, não falavam português. Tudo era diferente, até as pessoas negras os pais estranharam. Depois acostumaram e criaram quatro crianças negras como filhos, ela lembra. Madalena ia a pé para o Grupo Escolar Álvares de Azevedo, onde hoje é a subprefeitura, e voltava também a pé, andando cerca de 6 km para ir e 6 km para voltar. Naquele tempo só existiam sítios e a Avenida Líder foi aberta por carroça e trabalho braçal.

Depois, com a chegada dos japoneses, muitos moradores da região foram trabalhar para eles, cultivando caqui, ameixa, mexerica. Os donos das fazendas davam a moradia e pagavam salários baixos. Os outros moradores iam trabalhar de operários na cidade, com os ônibus e trens superlotados que saíam da Central.

Com a abertura das Pedreiras, muitos negros expulsos do bairro do Bixiga e da região central da cidade de São Paulo, foram para a Cidade Líder em busca de trabalho e de moradia mais barata. Esses negros ocuparam toda a rua Serrana e marcaram a trajetória da Cidade Líder, reconhecida por ser um reduto da memória e das raízes Negras da cidade de São Paulo. Ali morou um importante líder negro, Sebastião Francisco, *O Negro*, que ajudou a organizar o sindicato da construção civil e foi preso pelo seu envolvimento com a Aliança Nacional Libertadora (ANL), organização dos trabalhadores do Partido Comunista Brasileiro nas décadas de 30 e 40. Posteriormente, uma escola municipal da Cidade Líder recebeu o nome de Sebastião Francisco, *O Negro* em homenagem pela sua história e militância política na região.

Outra figura importante é Sebastião Miguel, presidente do antigo Clube Líder. Ele era ligado à Vai-Vai, do Bexiga, e tinha um bloco que no Carnaval saía pelas ruas até Itaquera para desfilar na Falcão Negro, a primeira escola de samba do bairro. Mais tarde, Odair *Fala Macio*, integrante da Falcão, foi um dos fundadores da Leandro de Itaquera e também da Primeira da Líder. “São

¹⁸ Depoimento de Isaura dos Santos Melo, antiga moradora da avenida Gualtar, retirado dos documentos de SME *Meu bairro, minha cidade você também faz parte desta história – Cidade Líder*.

laços profundos que criam uma identidade negra no bairro das pedreiras de Xangô". Nos dias de hoje a Associação Fala Negão faz um importante trabalho para resgatar e manter viva a identidade negra e a dignidade do povo negro daquela região.

Com o desenvolvimento do núcleo mais antigo da Cidade Líder, no decorrer dos tempos, surgiram novas vilas no bairro. Muitas áreas daquela região foram ocupadas desordenadamente por favelas, loteamentos ilegais e ocupações sem nenhuma infraestrutura. A população dos bairros que foram sendo construídos chegou antes de qualquer infraestrutura básica. Essa população composta por nordestinos, negros e pessoas que buscavam moradia própria, mas não tinham condições de ocupar bairros e regiões mais organizadas da cidade de São Paulo, tendo que lutar muito para conquistar um mínimo de infraestrutura.

As condições de infraestrutura que os bairros hoje possuem, como saneamento básico, creches, escolas, biblioteca, foram conquistas dos moradores dessa região, que são bastante organizados e lutam dia a dia por melhores condições de vida para essas comunidades. *"Aqui a gente já brigou por asfalto, água, luz, pavimentação de viela, creche, praça. Você briga por um lugar, depois não tem como você querer sair."*¹⁹

O CEU Aricanduva foi mais uma conquista e desde o início a população esteve presente, participando ativamente das decisões, do acompanhamento da obra e da sua implantação, desde a votação para a escolha do gestor, como na composição do conselho gestor e na participação das atividades oferecidas pelos equipamentos. A participação popular é que de fato direcionou o CEU Aricanduva na escolha das prioridades, das temáticas e trabalhos desenvolvidos. E entre os moradores e lideranças que muito contribuíram para o processo e desenvolvimento do CEU Aricanduva, destacamos a vereadora e moradora da região Dona Zélia, José Maria Marques, presidente da Sociedade Amigos do Jardim Marília, Aurelita Damaceno, presidente da Associação de Moradores do Parque Savoy City, Maria da Penha Nascimento de Campos e

¹⁹ Depoimento do artista de circo William Nascimento retirado dos documentos de SME *Meu bairro, minha cidade você também faz parte desta história – Cidade Líder*, O que vale a pena: painel 16, 2003.

José Carlos Cruz, integrantes do GRCES Leandro de Itaquera, Maria Lúcia, delegada do Orçamento Participativo e membro da Associação A.A.B., Sr Edson, da Associação Juntos do Jardim Marília, Célia Camilo Pinto, coordenadora da União Fraternal dos Idosos, Madalena Pellicci Monteiro, historiadora do bairro, Gercino João dos Santos, o *Chiquinho*, liderança da Rua 20 da ocupação Savoy, Dona Irene Fleuripes, moradora, Maria de Lourdes Cavalcanti, moradora, Padre Javier, importante liderança de todos os bairros, Miriam Caetano, diretora da EMEI Dom José Gaspar na época da construção do CEU Aricanduva.

[...] então, a nós, a comunidade local, compete a apropriação deste espaço, com responsabilidade, preservá-lo e formar um Conselho Gestor forte que possa garantir que o CEU - esta grande estrutura educacional, cultural e de lazer - para que hoje e sempre possa continuar cumprindo o papel para o que ele foi pensado, que é o de respeitar e resgatar a cidadania de uma população que nem sonhava em ter acesso a tudo isso e agora se sente incluída, respeitada.²⁰

Em Cidade Líder se aprende o que é uma lição de coragem. Aqui existe gente que batalha não só pela própria vida, mas pela vida de todos. Gente como o Padre Javier, que ajudou a organizar comunidades como a da Sagrada Família dando apoio a pessoas como Aurelita Damaceno ou Irene Fleuripes nas Sociedades de Bairro e nas Associações de Moradores. Dona Célia, que fez da Tenda de Umbanda Santo André a União Fraternal, e Maria José dos Santos, que há dez anos está à frente das Mães Pioneiras Três Marias. Nelson dos Santos, envolvidos com o CDM e o samba para tirar a rapaziada das drogas. Maria da Penha, Zé Carlos e Gilson Negão, que criaram a Cooperativa União Faz a Força na Associação Fala Negão. E ainda o Chiquinho da Ocupação Savoy, Miriam Caetano e Lourdes da Gualtar no Jardim Santa Terezinha, ou Maria Aparecida Borges, do Centro Social Padre Cícero... Eles são tantos! Aqui lembramos só alguns, mas você deve conhecer outros mais. São pessoas especiais, gente que faz a diferença. Você também pode ser uma delas.²¹

Partimos do princípio que não existia vazio cultural em nenhum lugar da cidade e, os artistas precisavam ser mapeados e ouvidos. Era necessário abrir

²⁰ Depoimento de Maria Lucia, liderança comunitária do Jd. Itapema retirada do vídeo-documentário *Uma história em construção II CEU Aricanduva – política de direito e política de exercício*, de José Eduardo de Oliveira.

²¹ Texto retirado dos documentos de SME *Meu bairro, minha cidade você também faz parte desta história - Cidade Líder*, Desafios: painel 14, 2003.

espaço e fazer parcerias. Nossa gestão fez parcerias com os artistas locais que participaram desde o início do CEU, organizando a abertura dos espaços e a festa de inauguração, ocupando os espaços com ensaios, compondo os núcleos de trabalho, tomando as decisões coletivas, realizando e assistindo como público as apresentações artísticas e eventos culturais e participando das formações e reciclagens como cursos, seminários, entre outros. Esse processo de apropriação pelos artistas foi estimulado antes mesmo do CEU começar suas atividades.

Quando as chaves foram entregues para a gestora, o trabalho começou internamente no CEU. Nosso grande desafio foi colocar o ser humano dentro daquele imenso complexo de concreto.

*...Quando recebi aquele molho com tantas chaves... pensei e agora como vamos fazer para colocar este lugar para funcionar? O nosso maior desafio foi colocar o CEU para funcionar, trazer a peça fundamental deste processo: “o ser humano”. No começo, de funcionários, só éramos eu e os AGPPs grandes companheiros nesse primeiro momento de implantação, alguns colegas da coordenadoria de Educação e da subprefeitura de Itaquera e a população. Segui a minha intuição e meu propósito de fazer uma gestão participativa, que valorizasse as culturas populares, a identidade negra, nordestina e a história daquela gente. E foi o que fizemos, juntamos os artistas e a comunidade em um núcleo/comissão e começamos a discutir o papel social do CEU, a organizar a festa de Inauguração com a participação de todos que quisessem ajudar e foi uma maravilha... Se Paulo Freire tivesse visto nossas festas, teria dito: que belezura de escola feliz... E era tanta felicidade... Todo mundo participando das festas populares que fazíamos, das mais bonitas que tive a oportunidade de vivenciar... Primeiro a inauguração no dia 07 de setembro de 2003, depois tiveram outras: a Festa Junina, o aniversário do CEU, a Semana da Consciência Negra... E tantos encontros no baile do Andreazza, nas apresentações da família Gang Street, no teatro, na pista de skate, nas quadras, nos Saraus, nos shows, nos ateliês, na cooperativa das Mulheres Costureiras, nos ensaios do Beija-Fulô, nas escolas, pelos corredores... em todos os espaços passaram a ter gente viva vivendo a vida... felizes por poder usar o CEU, um centro educacional unificado, com equipamentos que carregavam a qualidade e a dignidade que todos os cidadãos merecem. Sou grata a cada um que se juntou a nos em um só sonho, colocar vida naqueles equipamentos arquitetonicamente tão bonitos...*²²

²² Depoimento da gestora Susete Rodrigues da Silva retirado de documentos internos do CEU Aricanduva.

A gestora Susete Rodrigues da Silva, graduada em Educação Artística e Artes Cênicas, atualmente mestranda do Instituto de Artes da UNESP, professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, atriz e contadora de histórias, antes de ser eleita e escolhida para a vaga de gestora, fazia parte da equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação de Itaquera, desenvolvendo ações dentro do movimento de Reorientação Curricular chamado *Contando, Cantando, Dançando... Reconstruindo nossa história e nosso currículo*, e participava ativamente dos movimentos sociais e culturais nas regiões da Penha e Itaquera, na Zona Leste.

A equipe inicial de AGPPs (Assistentes de Gestão Políticas Públicas) era formada por Tatiana Andolfo de Alcântara, Álvaro Augusto dos Santos Telles, Sílvia Micaela, Patrícia de P. Siqueira Bonfim, Cláudia Leonor de L. F. Vitorino, José Alex Alves Viana, Patrícia Mota Machado, Ana Lígia P. Oliveira, Nelsilvio Ferreira de Almeida, funcionários que chegaram de um concurso que havia sido realizado há pouco tempo na Prefeitura de São Paulo. Com essa equipe o CEU Aricanduva deu início às atividades, organizou os espaços, montou procedimentos básicos de funcionamento e atendimento. Todos foram importantes nessa história, pois colocaram para funcionar espaços como a piscina, a central de atendimento, a biblioteca e, posteriormente, o almoxarifado, com funcionamento aos sábados e domingos. Essa equipe foi fundamental no começo, em que era tudo novidade e existiam muitas dificuldades e tantas coisas por fazer, mas que em todos os momentos de funcionamento do CEU Aricanduva sempre se mostraram dispostos e entusiasmados a colaborar e contribuir.

O CEU teve a participação de muitos artistas que contribuíram para exercer a cidadania cultural. Inicialmente, entre eles, o palhaço Antônio William do Nascimento que sempre animava a molecada nas festas, o senhor Raimundo Nonato Rodrigues, artista plástico que fez parte da comissão de acompanhamento da obra e expos suas obras na inauguração, com seu fantástico mundo de figuras móveis, órgãos humanos em funcionamento, retirantes que fogem da seca, Lampião, Maria Bonita e o cangaço, o poeta Crido do grupo ALMA, a Samara Costa, artista plástica que fez muitas

intervenções artísticas com as crianças do pedaço, seu Nelson dos Santos, do grupo de samba *Confidência*, que animava as festas do CEU, Andreazza, que trouxe o *Baile familiar da 3ª idade*, o Vicente e o Naimã, do *Sarau Saracura*, o encontro de músicos da região no *Prata da Casa* e no *Som nosso de cada dia*, Marcelo Vieira, do grupo de dança de rua *Família Gang Street*, o mano Mikimba, com seu *Rap* e ensinamentos na pista de skate, Paulo Charaba, grande parceiro da pista de skate, que trouxe para nossa comunidade o Campeonato Brasileiro de BMX, os artistas locais nos shows do projeto *Prata da Casa* no *Som Nosso de Cada Dia*, as rodas de capoeiras, a dona Norma, a Deolinda, a Nilza e tantas outras mulheres que fizeram bonecas, tapetes e brinquedos para embelezar, deixar mais aconchegante e criar uma identidade nos espaços do CEU. Posteriormente, elas se constituíram na Cooperativa de Mulheres Costureiras. E tantas outras pessoas que, por falha da memória, não estão aqui presentes, mas que foram importantes e significativas nesse processo.

*A minha vida dá uma história. Toda vida eu gostei de ler, estudar, e meu marido era muito ignorante, eu lia escondido. Um dia ele pegou todos os meus livros e jogou dentro do rio Aricanduva e o rio Aricanduva que ficou culto... mas eu nunca desisti, eu fui estudar ginásio e colégio com 35 anos...depois quando meus netos foram embora eu entrei em depressão...toda a vida eu tive a família ao meu redor e de repente eu fiquei sozinha, aí eu comecei a entrar em depressão, um dia eu sai andando para espairecer e vi o CEU e falei o que é isso? Entrei lá no CEU...e tinha um livrão lá na entrada e eu me inscrevi e comecei ir lá, parei da depressão, porque eu fui fazer artesanato, informática, hidrogenástica, ginástica, entrei pro curso de teatro e participei 3 anos só parei por causa das pernas... Adorava ir à biblioteca pegar livro, o CEU trouxe os livros de volta que o rio levou, só que era emprestado depois eu devolvia...*²³

Da coordenadoria de Educação de Itaquera, o CEU teve todo apoio do seu coordenador, professor Camilo José dos Santos Neto, que sempre esteve presente contribuindo. A professora Lucinha, que fazia parte da assessoria e cuidava da demanda escolar, o professor Luiz Tarcisio Souza do setor de

²³ Trecho da entrevista concedida por Norma Milani, 70 anos, membro e frequentadora assídua do CEU Aricanduva, em julho de 2013.

finanças e outros funcionários e equipes, e em especial a professora Maria Penha que se dedicou desde a escolha do terreno, durante todo o processo de construção da obra do CEU Aricanduva e que foi responsável por colocar a ideia na minha cabeça de ser candidata a gestora desse centro. Essa ideia nasceu assim de uma conversa descompromissada na qual a Penha então disse para a gestora: “*seja candidata a gestora do CEU, você tem tudo a ver com o projeto*”. Outros apoios vieram depois, como o do Professor Valter, do professor Camilo, dos artistas e da comunidade.

A subprefeitura liderada pelo então subprefeito Antonio Edson Ferrão e o professor Valter Almeida, que estava à frente da pasta de Cultura local apoiaram também em todos os momentos que foram necessários a presença do governo local.

O CEU recebeu apoio do então secretário do Verde e Meio Ambiente, deputado Adriano Diogo, que participou ativamente das realizações do CEU Aricanduva, apoiou a 1ª Mostra de cinema nesse centro, trazendo a parceria da Secretaria do Verde e Meio Ambiente e do Espaço Unibanco de Cinema. Filmes inéditos, como *Diário de Motocicleta*, *Edifício Master* e *Cazuza* foram exibidos em primeira mão para a comunidade local.



Imagem 43 – Convite da 1ª Mostra de Cinema CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

Naquele momento, existiam conflitos internos entre a coordenação de Educação e a Subprefeitura de Itaquera, mas eles não prejudicaram o

andamento da implantação do projeto. Todos, mesmo com suas diferenças, apoiaram o projeto do CEU Aricanduva.

Quando o CEU ficou pronto, as escolas começaram a funcionar gradativamente. Primeiro foi feito um minucioso levantamento da demanda para as suas escolas, coordenado pela professora Lucinha, da coordenadoria de Itaquera, juntamente com a equipe do CEU Aricanduva. Depois que as matrículas foram realizadas, as escolas começaram a funcionar.

A EMEI DOM José Gaspar, construída nos anos 1970, funcionava ao lado do terreno do CEU. Ela participou ativamente de toda a implantação do projeto, e quando esse ficou pronto, passou para dentro do bloco educativo com sua equipe e direção. A diretora Miriam Expedito Caetano havia participado da eleição para gestores, ficando em 2º lugar. Ela se manteve na direção da escola e o prédio da antiga escola foi anexado ao CEU dando funcionamento a uma nova EMEI.

Para dirigir a EMEF, foi convidada a professora Rosana Raimondi, participante da eleição para gestor, classificada em 3º lugar, e a professora Neide. Mas para assistente de direção, na EMEI do prédio em anexo, vieram as professoras Lucymara Cordeiro B. Machado para assistente de direção e, posteriormente, a professora Tania Aparecida Luiz para a coordenação pedagógica e no CEI para a direção a professora Jacira Pereira. Essa equipe ficou até os cargos serem ocupados por titulares pelo concurso público de remoção, porém alguns se mantiveram nos cargos que eram eletivos, como o de assistente de direção e alguns cargos que vagaram para a eleição.

A participação das equipes das unidades educacionais foi muito importante em todos os momentos desse processo, porém não foi possível nomear todos os professores, funcionários e equipes gestoras dessas escolas. Esse número de profissionais é muito grande e muda com frequência anual, sempre no final de todo ano letivo, através da remoção escolar. Porém, fica aqui o registro da importância de cada professor, cada funcionário e cada gestor que participou ativamente do Projeto Político e Pedagógico do CEU e de suas unidades, das instâncias deliberativas como o Conselho Gestor, das JEIs coletivas entre as unidades educacionais e núcleos, dos projetos e parcerias realizados dentro e fora da sala de aula.

Posteriormente, ao início das escolas, foram sendo formadas as equipes do Núcleo de Cultura, Educação e Esportes do CEU Aricanduva.

Para assessorar as ações e bom andamento da parte física dos seus equipamentos, foram designados os seguintes funcionários:

- Assistente Técnico I: Silene Celestino Correa Rezende;
- Assistente Técnico I: Franscisco Muniz dos Santos²⁴;
- Assistente Técnica da FIA: Márcia Aparecida Garcia Monteiro.

O Núcleo de Educação era formado por:

- Coordenadora da Ação Educacional: Leila Soares da Silva, professora de história, diretora de escola e atualmente supervisora da Rede Municipal;
- Coordenadora de Projetos Educacionais: Elizabete Umbelino de Barros, mestre e doutora pelo Departamento de Linguística na área de Línguas Africanas – FFLCH/USP, professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de São Paulo e Babalorixá,
- Coordenadora de Projetos Educacionais: Aurelino José Ferreira Filho, doutor pelo Programa de Pós-Graduação – Departamento de História Social – PUC de São Paulo e professor da rede estadual e faculdades particulares.

O Núcleo de Esportes²⁵ era formado por:

- Coordenador do Núcleo de Esportes: Marcos Evangelista de Medeiros;
- Coordenadora de Projetos: Maria Angélica Miranda de Souza;
- Coordenador de Projetos: Douglas José Leite.

²⁴ Esse cargo de assistente técnico I inicialmente foi ocupado por Kal Aquino.

²⁵ Não foram possíveis maiores informações sobre os membros da equipe de esportes, pois eles não responderam aos questionários para levantamento de dados para esta pesquisa.



Imagem 44 – Quadra do CEU Aricanduva
 Imagem 45 – Ginástica Olímpica CEU Aricanduva
 Fonte: Arquivo pessoal

O Núcleo de Esportes funcionava com atividades desenvolvidas pelos técnicos esportivos, que no primeiro momento foram contratados e depois substituídos pelos profissionais chamados pelo concurso público. Abaixo seguem os quadros dos técnicos contratados e dos técnicos concursados de acordo com a tabela 02 e 03.

Tabela 2 – Equipe de Técnicos contratados – 2º semestre de 2003

Técnico Esportivo – 07h00 - 11h00	Daniele Queiroz
Técnico Esportivo – 08h00 - 12h00	José Quixabeira Filho
Técnico Esportivo – 09h00 - 13h00	Douglas José Leite
Técnico Esportivo – 12h00 - 16h00	Elaine de Cássia Benedito
Técnico Esportivo – 14h00 - 18h00	Cláudia de Paula Junco
Técnico Esportivo – 14h00 - 18h00	Leila Alonso Munhoz
Técnico Esportivo – 18h00 - 22h00	Maria Cristina Jorge
Técnico Esportivo – 18h30 - 22h30	Rodrigo Santos Costa
Técnico Esportivo – Sábado e domingo – 11h00/20h00 - 8h00-17h00	Cristiane de Mendes Mattos
Técnico Esportivo – Sábado e domingo – 8h00 - 17h00	Marcelo Santana Melhado

Tabela 3 – Técnicos Concursados a partir de 2004

Técnico Esportivo - Manhã	Eduardo Vela de Moraes
Técnico Esportivo - Manhã	Fábio Vidal de Nagreiros
Técnico Esportivo - Manhã	Kátia da Silva Pichalian
Técnico Esportivo - Manhã	Fábio Aguglia
Técnico Esportivo - Tarde/Noite	Fernanda Alves
Técnico Esportivo - Tarde/Noite	Gislaine Ap. Mahmed
Técnico Esportivo - Tarde/Noite	Érika Karla de Freitas
Técnico Esportivo - Tarde/Noite	Laércio J. de Souza

O Núcleo de Esporte contava com uma equipe de estagiários que auxiliavam e contribuía com as atividades desenvolvidas de esportes de acordo com a tabela 04.

Tabela 4 – Estagiários esportivos do CEU Aricanduva

Estagiário - Manhã	Vinícius Tadeu Rossani
Estagiário - Manhã	Vanessa C. Magalhães
Estagiário - Manhã	Joyce Cardoso de Lima
Estagiário - Manhã	André Luiz O. Damaceno
Estagiário - Manhã	Natália Noia Agunso
Estagiário - Manhã	Reinaldo do M. Napi
Estagiário - Tarde	Victor Aldino Vasquez
Estagiário - Tarde	Joyce B. Pinto
Estagiário - Tarde	Tânia Cristina Bergo
Estagiário - Tarde	Bruno Tartaglione
Estagiário - Tarde	Rogério P. dos Santos
Estagiário - Tarde	Jacqueline R. Marques

E ainda o Núcleo de Esportes contava com uma equipe de salva-vidas que atuava nas piscinas do CEU durante a semana e nos finais de semana. Esses profissionais eram funcionários da empresa terceirizada Paulista Salva-Vidas, de acordo com a tabela 04.

Tabela 5 – Salva-vidas do CEU Aricanduva

Monitor aquático	Moacir Silva
Monitor aquático	Antônio Bispo dos Santos
Monitor aquático	Ricardo Rivieri
Monitor aquático	Vanessa Xavier Meira
Monitor aquático	Edson de Melo Ferreira

Imagem 44 – Quadra do CEU Aricanduva
 Imagem 45 – Ginástica Olímpica CEU Aricanduva
 Fonte: Arquivo pessoal

O Núcleo de Cultura passou por muitas formações e mudanças, a primeira formação foi composta assim:

- Na coordenação: Marcelo Manzatti, cientista social graduado pela USP e mestre em antropologia pela PUC-SP e gerente Administrativo da Famaliá Produções LTDA,
- Coordenador interno: Evandro Nicolau, mestre pelo Programa Interunidades em Estética e História da Arte- USP e atualmente é educador-chefe da Divisão Técnico Científica de Educação e Arte do Museu de Arte Contemporânea da USP,
- Coordenador interno: João Luis Uchoa F. Passos, cientista social graduado pela USP, mestre e doutor em Artes pela Universidade Estadual de Campinas, com pesquisa nas áreas de Estudos da Performance, Antropologia da Performance e processos de mundialização em cultura.
- Coordenadora externa: Flávia Salazar Salgado, geografa e produtora cultural, graduada pela USP, atualmente trabalha no SESC – Rio de Janeiro.

Depois da criação dos cargos para a composição das equipes do CEU, ocorreram algumas mudanças. O coordenador Marcelo Manzatti, que na época terminava seu mestrado, pediu para sair e foi compor a equipe da secretaria de cultura. Evandro Nicolau foi aprovado e saiu para compor a equipe de

educadores do Museu de Arte Contemporânea da USP e o Núcleo de Cultura, Após essas mudanças, as equipes ficaram organizadas da seguinte maneira:

- Coordenadora do Núcleo: Flávia Salazar Salgado;
- Coordenador interno: João Luis Uchoa F. Passos;
- Coordenador externo: José Eduardo de Oliveira, cineasta e diretor do IPECIC (Instituto de Pesquisa da Ciência Cultural);
- Coordenadora da EMIA: Edicléia Plácido;
- Coordenadora Operacional: Patrícia Campos;
- Coordenadora Operacional: Cláudio Gomes;
- Estagiária: Tatiana Caetano de Almeida.

Para a Biblioteca vieram bibliotecários concursados e para coordenar a equipe foi feito uma seleção entre vários candidatos. O quadro de funcionários ficou de acordo com a tabela 05.

Tabela 6 – Funcionários da Biblioteca

Coordenador da Biblioteca	Djair Rodrigues de Souza
Bibliotecário	Reinaldo Vieira de Carvalho
Bibliotecário	Marcilene M. Enes Appugliese
Bibliotecário	Regina Helena de Castro Calixto
AGPP	Nesilvo Ferreira de Almeida
AGPP	Cláudia Leonor Vitorino
ATA	Silvana Mara de Godoy

Cada CEU recebeu um *Telecentro* e um *Teleceu*, laboratórios de informática que ofereciam aulas de informática, sessões para uso livre do computador, consultas à Internet, impressões de trabalhos escolares e currículos, além de orientações para uso de equipamentos. A equipe contou com funcionários que se encontram na tabela 06.

Tabela 7 – Equipe do Telecentro

Coordenador do Telecentro	Ivo Santos Soares
Orientador	Ângelo Antonio Bertolini
Orientadora	Joselita Pereira de Souza
Orientadora	Marli Pires de Moraes dos Santos
Orientadora	Daniele Paloma Abrileri
Orientadora	Fernanda Sena
Orientadora	Carla Camila
Orientador	Bruno Tranzini

Cada CEU recebeu uma EMIA – *Escola Municipal de Iniciação Artística*, com aulas de iniciação artística para crianças e adolescentes. Para ocuparem as vagas dos professores de artes e coordenadores da EMIA, a SMC realizou uma grande seleção através de edital de chamamento que saiu no DOM do Município de São Paulo. Depois dessa seleção, o CEU Aricanduva contou com a equipe que consta na tabela 07.

Tabela 8 – Equipe da EMIA

Coordenadora da EMIA	Edicléia Plácido
Professor de Artes Plásticas	Eduardo Aritana
Professor de Artes Plásticas	Cláudia Straccia
Professor de Dança	Tatiana Robello
Professora de Dança	Laura Pronsato
Professora de Música	Marta Maria Alves Soares
Professor de Música	Richard Fred Hartstein
Professora de Música	Luciana Pereira da Silva
Professora de Música	Vânia de Melo Vieira
Professora de Teatro	Roberta Silva Nunes de Oliveira
Professora de Teatro	Eliane Weinfurter dos Santos

A equipe de técnicos responsáveis pelo funcionamento dos Teatros encontra-se na tabela 08.

Tabela 9 – Equipe de técnicos da *Big Band* e Fanfarra

Técnico de Som	Daniel da Lima Junior
Técnico de Luz	Anselmo Alves
Técnico de Som	Lenandro Haruo Narasaki
Técnico de Luz	Laércio Rodrigues Carvalho

Foi criado um Centro de Estudos Musicais em cada CEU, com uma *Big Band* e Fanfarra e, posteriormente, no CEU Aricanduva ocorreram outros desdobramentos, como o Grupo Experimental de Percussão, a Orquestra de Câmara, a Camerata de Violões, o Grupo de Iniciação Coletiva de Sopros e a Banda do CEU. A equipe desse Centro era formada de acordo com a tabela 09.

Tabela 10 – Equipe do Centro de Estudos Musicais

Coordenadora Geral de todos os projetos	Paula Molinari
Regente da <i>Big Band</i> e professor de sax e clarineta;	Sergio Wontroba
Regente da Banda do CEU	Valdemir Silva
Regente do Grupo Experimental de Percussão e professor de Percussão	André Barbezani
Regente Assistente da Banda CEU e professor de percussão	José Roberto Silva Amaral
Regente da Camerata de Violões e professor de guitarra e violão	Fernando Poles
Professor de flauta transversal	Alexandre Takahama
Professor de bateria	Guilherme Marques Dias
Professor de Baixo elétrico	Sergio Moreira Junior

Professor de Trombone	Vagner Silva dos Santos
Professora de violino, viola e cello	Teka (Raquel)
Professora de teoria musical	Miranda Bartira de Souza
Professora de teoria musical	Juliana Soares de Miranda
Empresas Colaboradoras	Toral e Phobus
Técnicos colaboradores	Edson Secco, Anderson Rudeli e João
Colaboradores para montagem do musical <i>Os Saltimbancos</i> com o grupo Experimental de Percussão	Selma Kiss, Junior, Bianca Kiss, José Claudio, Fernando Cherobim, Inis Garcia, Glaubert Cantuaria, Elaine, Torres, Fernando Torres, Cacilda Oliveira, Vicente Concílio,

O projeto do Teatro Vocacional criado pela SMC teve uma atuação muito intensa no CEU Aricanduva, com curso de teatro, formação e mostras de grupos teatrais, contando com a participação dos artistas orientadores Elvis de Freitas e Soraya Aguilera.

Como um braço das ações da SMC para área de teatro, os CEUs receberam o projeto *Formação de Público*, onde vários espetáculos para os alunos das escolas da região foram apresentados no teatro do CEU Aricanduva. Fazendo a mediação entre as escolas e as apresentações, pudemos contar com a presença dos pesquisadores, arte-educadores e atores Ivanildo Piccoli e Roberta Silva Nunes de oliveira.

As Oficinas Livres foram atividades selecionadas pelos membros do Núcleo de Cultura e foram oferecidas para o público infantil, adolescente e adulto. Na tabela 10 encontramos as oficinas e seus responsáveis.

Tabela 11 – Profissionais das Oficinas Livres

Oficina de Dança do Ventre	Cristiane Meira
Oficina de Hip Hop	Mano Mikimba
Oficina de Pista Radical / Skate	Mano Mikimba
Oficina de Vídeo	Ana Paul

O projeto Escola Aberta da SME, coordenado pelo professor Matias Vieira, que sempre nos apoiou, esteve presente no CEU Aricanduva. As oficinas desenvolvidas foram selecionadas pela gestora e núcleos de Educação e Cultura, de acordo com as tabelas 11 e 12.

Tabela 12 – Profissionais das Oficinas do Escola Aberta – 2003

Canto Brasileiro	Renata Mattar
Danças Brasileiras	Marília Ferreira de Miranda Maurici Brasil
Percussão	Marília Ferreira de Miranda Maurici Brasil
Tai Chi Chuan	Célia Mourão
Dança de Salão	Anderson de Luck
Street Dance	Marcelo Vieira
Costura em Retalhos	Deolinda Aparecida Pena
Artes Florais	Dario Márcio do Carmo
Capoeira	Giltemberg Jesus de Oliveira
Brincadeiras	Helaine Helena
Artesanato	Neusa
Brinquedos Populares	não foi localizado o nome daicineira

Tabela 13 – Profissionais das Oficinas Escola Aberta – 2004

Canto Brasileiro	Renata Mattar
Danças Brasileiras	Marília Ferreira de Miranda Maurici Brasil
Percussão	Marília Ferreira de Miranda Maurici Brasil
Lian Gong	Maria Aparecida Ferreira de Oliveira (Tida)
Dança de Salão	Anderson de Luck

Na equipe de funcionários que fizeram a história do CEU Aricanduva contamos com as equipes da base da Guarda Civil Metropolitana, que cuidavam da segurança e da integridade física dos funcionários e usuários. Essa equipe mudava constantemente sua formação, fazendo rodízio dos seus funcionários.

Ainda, para cuidar da segurança dos usuários, funcionários e dos bens públicos do CEU e seus equipamentos, foi selecionada uma empresa de segurança terceirizada, através de licitação pública. A empresa Power esteve à frente da segurança terceirizada durante o período tratado nesta dissertação.

E para a limpeza do CEU, naquele período a empresa terceirizada responsável era a Monte Azul. Essas empresas terceirizadas eram contratadas por licitações, mudavam constantemente seus quadros e equipe e em algumas situações as empresas eram trocadas em cada nova licitação. A primeira empresa de limpeza foi a Qualitécnica. Pelos motivos pontuados acima, apenas citamos a participação desses profissionais, que foram muito importantes para o CEU Aricanduva.

A participação da comunidade na implantação do CEU Aricanduva foi fundamental em nosso primeiro ano. Homens e mulheres, de todas as faixas etárias participaram desse processo. A falta de espaços públicos e gratuitos de socialização, educação, esportes e lazer na região fazia-se evidente. A facilidade de acesso garante grande fluxo de pessoas na região. Portanto, com uma grande frequência de público, a comunidade do Jardim Santa Terezinha e de todas outras comunidades de entorno próximo, médio e distante (há frequentadores de outras regiões e de municípios da grande São Paulo e interior) estão gradativamente integrando-se a construção de um projeto de transformação social, ambiental, cultural e política. A tarefa está longe de ser simples...

...O projeto com a comunidade que tem maior destaque e resultados foi a integração propositiva e articuladora, junto a grupos artísticos locais. Os grupos de dança e teatro deram o primeiro grande salto da ocupação comunitária. Atentos às possibilidades técnicas, de imediato foram articulando grupos e atividades. Grupos de mulheres, cantores e músicos em geral. Poetas, escritores, artistas plásticos, terceira idade, atletas da pista radical. Isso só pensando a demanda de artistas e produtores. Mas houve ainda a procura das escolas e educadores, das nossas próprias unidades escolares e das

*associações da sociedade civil organizada, associações de bairro e religiosas.*²⁶

*O CEU Aricanduva teve uma gestão bastante participativa, tanto do ponto de vista da população local quanto do ponto de vista da integração da equipe interna. Um fator fundamental foi o fato de a gestão olhar com bastante cuidado e permanecer com as portas abertas para a população local, do entorno, dos produtores de cultura dos bairros próximos, dos artistas dos bairros próximos e também do público frequentador do CEU.*²⁷



Imagem 46 – Apresentação de dança Afro – EMIA CEU Aricanduva

Imagem 47 – Ensaio dos alunos e professor do Centro de Estudos Musicais CEU Aricanduva

Fonte: Acervo Pessoal

Tantas mulheres, tantos homens, tantas crianças foram responsáveis pela história de implantação e dos primeiros anos de vida do CEU Aricanduva. Esse projeto contou com a participação de um governo comprometido com as causas sociais de comunidades excluídas, com o amor e entusiasmo de seus funcionários que abraçaram e se dedicaram completamente ao projeto e a participação ativa de uma comunidade guerreira e sempre presente.

²⁶ Trecho do relatório do núcleo de Cultura, por Flávia Salazar Salgado, página 8, 2005.

²⁷ Trecho de questionário respondido por Evandro Nicolau, coordenador de Cultura do CEU Aricanduva, na primeira gestão.

3.2 – A influência do movimento *Contanto, Cantando, Dançando...* Reconstruindo nossa história e nosso currículo

Esse trabalho ocorreu, entre os anos de 2001 e 2003, nas regiões da Penha e Itaquera, no NAE 09 – Núcleo de Ação Educativa 09, que foi depois reorganizado e passou a funcionar como Coordenadoria de Educação de Itaquera. Começou a partir de um movimento de formação continuada que ocorria mensalmente, destinado às orientadoras de sala de leitura, professores de Educação Infantil e professores de Educação Artística, coordenado pelas professoras Marcia Cristina de Oliveira, Iara Rosa dos Santos e Susete Rodrigues da Silva que faziam parte da Equipe Pedagógica do NAE 09. Posteriormente, o grupo contou com a participação de Elizabete Umbelino, que fazia parte de outra frente de trabalho, mas contribuiu nas ações dessa equipe.

As regiões de Itaquera e Penha são marcadas pela participação popular nos movimentos em defesa da Cultura, Educação, Saúde e Moradia. Nos anos de 1999 e 2000, ocorria um movimento intitulado *Movimento pelo Desenvolvimento da Zona Leste*, que foi um marco na história da região Leste. Naquele período, o governo do Estado de São Paulo, liderado por Mário Covas, iria construir um Centro de Detenção Provisória, conhecido como *cadeião*, na Avenida Águia de Haia, a partir de estudos preliminares sem planejamento estratégico, nem um estudo aprofundado da estrutura local, em uma região cercada por escolas, creches e muitas moradias. A população local dos diversos segmentos se organizou entorno de um movimento de preservação e defesa dessa área, passando a se encontrar semanalmente para discutir e organizar as ações, que eram desde pesquisas e levantamento de dados sobre a região, que serviriam para negociarem com o governo do Estado de São Paulo, mobilizações da população em passeatas, carreatas e diversas reuniões com o governo.

Essa população lutou incansavelmente durante meses para garantir seus direitos e a partir desse movimento surgiram outras demandas e necessidades de melhorias nas áreas de Educação, Cultura, Saúde, Moradia, Transporte, Segurança, entre outras. Entre as reivindicações, o movimento decidiu lutar pela construção de uma Universidade Pública naquele espaço.

Após muita negociação entre governo e população, foi decidido a construção da primeira unidade descentralizada da FATEC, na Zona Leste. Esse processo foi marcado pelo diálogo insistente dessa população com o governo. Em uma, entre tantas, manifestações populares que esse movimento fez, o governador Mário Covas se rendeu ao desejo da população. Foi em uma festa no Centro Social do Padre Rosalvino em Itaquera, de forma firme, mas bem humorada que o governador disse para a população que se manifestava: “você *s* venceram! *n*ão vai ter mais cadeia!” e a partir daí ocorreu um processo democrático entre o governo e os representantes desse movimento. Houve muito respeito entre as partes e a população saiu vitoriosa, revertendo à intenção inicial de se construir um *cadeião* no local.

O início do Movimento pelo Desenvolvimento da Zona Leste foi um marco extremamente importante para a população da região. O Governo Estadual iria construir um Centro de Detenção Provisória/ “cadeião” na Av. Águia de Haia, com estudos preliminares sem planejamento estratégico nem estudo aprofundado da estrutura local. Foi um projeto elaborado com total incompetência. Os diversos segmentos da população local se organizaram rapidamente, se mobilizaram, realizaram diversas pesquisas e estudos que foram apresentados a representantes do Governo, que não teve alternativa a não ser recuar na proposta inicial. Durante os meses de mobilização houve intenso movimento de luta por garantia de direitos da cidadania. Nesse movimento surgiram inúmeras demandas relativas à educação, saúde, moradia, cultura, transporte, segurança, outras, que após intensa discussão originaram a principal reivindicação, Universidade Pública no local. Após muita negociação a população local aceitou a proposta de construção da FATEC, Faculdade de Tecnologia, primeira descentralizada e na Zona Leste. Cabe ressaltar que havia um processo muito democrático de encaminhamentos das reivindicações e muito respeito entre as diversas visões dos diversos segmentos. Durante as reuniões de mobilização discutia-se a necessidade de construção de escolas, creches, universidade, hospitais, centro cultural, áreas verdes, asfalto, programas sociais, políticas públicas enfim que garantissem cidadania. Grande importância para o movimento foi a continuidade da organização mesmo após a construção da FATEC, fato difícil de ocorrer na maioria das conquistas populares, o que levou o movimento a atuar em outros espaços importantes como o Fórum de desenvolvimento da Zona Leste. Importante lembrar que depois vieram na Zona Leste: USP Leste, Universidade Paulista/ Hospital em Cidade Tiradentes, outras FATECs, Centros Educacionais Unificados (CEUs), novas EMEIs, EMEFs, Creches, unidades de Saúde,

Espaços Culturais, obras viárias, etc. No momento há intensa mobilização pela Universidade Federal em Itaquera e deve-se registrar que a população mundial estará visualizando essa região em 2014 quando da abertura da Copa do Mundo de Futebol. Qualquer pessoa, em 1999 durante essa luta, que dissesse que essas conquistas seriam possíveis não seria levado a sério por ninguém. Não tenho dúvida alguma que esse movimento desencadeou o processo de melhora da Zona Leste; dizia à época: “A Zona Leste nunca mais será a mesma”. Por isso continuo acreditando na utopia de um mundo melhor.²⁸

O Movimento pelo Desenvolvimento da Zona Leste foi muito importante para traçar metas para o desenvolvimento dessa região. Entre as ações desenvolvidas, ele realizou dois Seminários de Educação e Desenvolvimento, com a participação de pesquisadores, representantes do governo, educadores, artistas e população em geral. Desses encontros surgiram muitas reivindicações em torno das melhorias da qualidade de Educação, de políticas públicas voltadas para Cultura e Lazer da região, reivindicações para a construção de Centros Culturais, a criação da EMIA da Zona Leste, entre tantas outras reivindicações levantadas. Esse processo solidificou o movimento de artistas e educadores que continuaram a se mobilizar e a participar ativamente das instâncias deliberativas e de participação em busca de políticas públicas que garantissem as melhorias da Educação e Cultura da região.

Quando Marta Suplicy ganhou as eleições para a prefeitura de São Paulo, em 2001, alguns representantes desse grupo foram compor as equipes do governo local no ano seguinte. Entre eles, o professor Camilo, a professora Mirtes e a professora Susete Rodrigues, entre outros. Esse grupo, ao fazer parte do governo local, desenvolveu ações e políticas voltadas para a democratização e acesso aos bens culturais, além da melhoria da qualidade e acesso da educação. Eles tinham preocupações referentes às questões de leitura, formação de leitores, culturas populares, questões étnico-raciais e as diversidades culturais e artísticas.

²⁸ Trecho do questionário respondido pelo professor e diretor de escola, Camilo José dos Santos Neto, que foi coordenador do Núcleo de Educação do NAE 09 – Coordenadoria de Itaquera, de 2001 a 2004..

O grupo de professoras formadoras, com o apoio do professor Camilo, buscou firmar parcerias com os equipamentos culturais da região, dando um caráter intersecretarial ao projeto. As ações desenvolvidas pelo projeto de formação aqui tratado tiveram a parceria da artista Ligia Rosa, coordenadora da Casa de Cultura da Penha, do Teatro Municipal Martins Penna, e do SESC Itaquera, nas pessoas de Edson Martins e Denise, entre outros. Buscou-se parceria do outro lado da cidade, com o Paço das Artes e com a EMIA de São Paulo, que saiu de seu local pela primeira vez para compartilhar o projeto *EMIA* com as professoras do NAE 09. Essa equipe conseguiu romper com paradigmas institucionalizados no campo da formação continuada, conseguindo contratar mestres populares que antes não podiam ser contratados por ignorância e desconhecimento da legislação. O compromisso, a persistência, a busca pelo melhor e a quebra de estruturas cristalizadas possibilitou realizar um processo de formação vivo, arejado com a participação de muitos artistas, pesquisadores e profissionais de diversas áreas.

Os objetivos principais desse processo de formação continuada foram estimular a discussão do papel social da arte na educação, promover a democratização e ocupação dos equipamentos culturais da região pelos educadores e comunidades locais, compreender a escola como espaço cultural, democratizar o acesso ao livro, associar a leitura às diversas linguagens artísticas, resgatar a memória através das culturas populares e das narrativas orais, valorizar projetos que estimulassem o prazer da leitura, a utilização do espaço das salas de leituras das escolas envolvidas e a ludicidade, através das brincadeiras, danças e folguedos populares.

No decorrer desse percurso, foram desenvolvidas vivências e experiências que estimularam a oralidade e a expressão corporal dos professores, para que pudessem perceber-se como produtores de histórias e articuladoras desse processo nas suas unidades escolares.



Imagem 48 – Finalização do curso de Canto Brasileiro – Casa de Cultura da Penha

Imagem 49 – Oficina de Cantos e Danças Brasileiras – Casa de Cultura da Penha

Imagem 50 – Apresentação do grupo Beija-Fulô na USP – Leste

Imagem 51 – Oficina de Danças Populares – Casa de Cultura da Penha

Fonte: Acervo do grupo Beija-Fulô

Trata-se de uma proposta de formação tendo como perspectiva os professores como seres culturais, cujas vidas são construções históricas e, assim sendo, constituem um rico material, parte integrante do trabalho com resgate de memória...

Para a realização deste trabalho passamos por um processo natural de reconhecimento que nasceu da afinidade das reflexões que fazíamos, cada uma em sua trilha profissional, sobre as mesmas questões: leitura, formação de leitores e o trabalho com a cultura através da diversidade das linguagens artísticas. Essa afinidade atuou como um elo de aproximação, estabeleceu-se uma relação de pertencimento a uma mesma causa, o que nos fortaleceu e proporcionou a formação do nosso grupo, aprofundando os questionamentos que tínhamos com relação ao tema, o que viríamos a identificar como “uma volta ao lar”.²⁹

A maioria das participantes eram mulheres, então começamos a estudar e pesquisar questões referentes ao feminino e entre as leituras que fazíamos, o

²⁹ Trechos dos relatórios realizados no movimento de reorientação curricular: “*Contando...Cantando...Dançando...Reconstruindo nossa história e nosso currículo*”, acervo pessoal das formadoras.

que mais nos estimulava a pensar sobre esse universo eram as reflexões de Clarissa Pinkola Estés em torno dos mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem em seu livro *Mulheres que correm com os lobos*. Ao entrar nesse universo, a natureza e a beleza eminentemente feminina passaram a fazer parte da rotina e cotidiano dessas mulheres, que passaram a cantar e expressar-se dentro dos encontros, em suas salas de aula e escolas. Mulheres que antes tinham vergonha, passaram a contar histórias, cantar cantigas e valorizar conhecimentos esquecidos ou guardados, resgatando os conhecimentos populares passados de geração a geração e que geralmente a escola não valorizava. Esses conhecimentos, conhecidos como educação não formal, passaram a ser valorizados e utilizados com grande prazer pelas mulheres educadoras enriquecendo suas práticas e aulas.

Dentro dessa perspectiva que foi sendo adotada, o “ser professora”, que muitas vezes deixa em casa a “mulher”, para não misturar o pessoal e o profissional, aqui ganhou espaço. Nesse ideário que estava sendo construído, a “professora” jamais deveria deixar a “mulher” em casa. Pelo contrário. A intuição e os conhecimentos socialmente construídos pelas mulheres através da maternidade e da natureza feminina, aqui deveriam ser aproveitados para contribuir na construção do conhecimento.

Para algumas, o lar corresponde à dedicação a algum tipo de iniciativa. Algumas mulheres começaram a cantar depois de anos em que não encontravam razão para fazê-lo. Elas se comprometem a aprender algo que há muito tempo não tinham vontade de aprender. Elas procuram entrar em contato com pessoas e coisas que pareciam perdidas na sua vida. Elas reassumem sua voz e começam a escrever. Elas repousam. Elas transformam algum cantinho do mundo no seu próprio canto. Elas levam a cabo decisões imensas ou intensas. Elas fazem coisas que deixam sua marca. (ESTÉS, 1997: 358-9)

Esse movimento de formação continuada valorizou as culturas, saberes e mestres populares brasileiros. Nesse processo, o *corpo* foi considerado o nosso maior instrumento de trabalho. Adotou-se a experimentação de processos e vivências artísticas como cantar, dançar, contar histórias, dramatizar e tocar instrumentos musicais. E paralelo aos cursos e vivências

que eram desenvolvidos com os professores dessa região, ocorriam seminários para aprofundamento teórico e ações de fruição cultural voltadas para os alunos e professores conhecerem e apropriar-se dos equipamentos culturais da cidade, e momentos de apresentação de trabalhos e experiências desenvolvidas na salas de aula das escolas.

Esse processo de formação foi sendo construindo coletivamente, entre as formadoras, as professoras e escolas envolvidas. Em um processo dialético de construção, as professoras que participavam levavam as questões e novos conhecimentos para compartilhar com os alunos e colegas de suas unidades. Através do resgate de memória, foram levantando os repertórios individuais e coletivos das histórias, brincadeiras e demais conhecimentos populares nas suas escolas e comunidades, e esses conhecimentos foram se somando aos conhecimentos das demais colegas. As demandas e interesses das escolas eram trazidos pelas professoras para esses encontros de formação e reflexão, assimilados pelo grupo formador e transformados em novas ações. As escolas e as educadoras envolvidas foram desenvolvendo um sentimento de pertencimento e talvez esse seja o grande motivo que tenha fortalecido esse processo de formação, que foi ganhando espaço entre as escolas e em seus projetos político-pedagógicos.

As escolas dessas regiões começaram a incluir em seus projetos e ações pedagógicas vivências culturais e os conhecimentos que estavam sendo fortalecidos nesse processo de formação. Passou a ser comum encontrar professoras trabalhando com danças, cantos e contos populares brasileiros, a realizar encontros de contadores de histórias com seus alunos e com a comunidade, a pesquisar as manifestações populares e realizar visitas de campo em cidades e regiões que preservam a cultura popular. As crianças passaram a cantar, dançar e ouvir os mitos e contos brasileiros na sala de aula, na sala de leitura e, depois, em casa, com seus familiares.

As professoras passaram a realizar cursos de fazeres artísticos, diferente do que conheciam como formação continuada: *antes o corpo ouvia e agora o corpo era convidado a construir, a expressar-se* através dos conhecimentos. Muitos cursos, oficinas e seminários foram oferecidos durante esses anos, desde Teatro, Dança, Contação de histórias, instrumentos

musicais como Pandeiro e Tambor, além das reflexões teóricas em torno dos temas, em uma trama que ia sendo construída de forma dialética e muito compromissada dos que propunham e dos participantes.



Imagens 52 a 55 – Apresentação de alunos de EMEF – DRE Penha – PMSP
Fonte: Acervo do grupo Beija-Fulô

Participei dos cursos de formação na Casa de Cultura da Penha ministrados por Renata Mattar; no Sesc Itaquera :Teatro de Rua por Meio da Cultura Popular – Luiz Laranjeiras e o Seminário de Leitura com apresentação de trabalho; Vivências Culturais promovido pela Prefeitura de SP e Instituto Tomie Otake; formação da EMIA na EMEF Dona Jenny Gomes e o Curso Contadores de Histórias com Giba Pedrosa. A partir dessa formação, comecei a ver a arte com outros olhos e a trabalhar essa disciplina na sala de aula com vivências artísticas e o melhor de tudo, mudei como pessoa, passei a frequentar mais os espaços culturais indo com mais frequência a exposições, museus, shows e principalmente à apresentações da cultura popular.³⁰

³⁰ Trecho do questionário respondido pela professora Ana Lúcia Rodrigues Cardoso, fundadora e membro atual do grupo Beija-Fulô.



Imagem 56 – Curso de Teatro de Bonecos, Formas e Objetos realizado pelo NAE 09 na Casa de Cultura da Penha

Imagem 57 – I Seminário Arte na Educação – NAE 07 – NAE 09 – Casa de Cultura da Penha
Fonte: Acervo pessoal

Foram desenvolvidos vários cursos de Formação em Arte-Educação e Seminários e ações voltadas para o incentivo da leitura, desenvolvidos pelo NAE 09/Coordenadoria de Itaquera, oferecidos para os educadores nesse processo de formação, como podemos ver na tabela 13 e 14.



Imagem 58 – Mesa redonda: Democratizando o acesso à leitura – Tatiana Belinky, Silvia Oberg, mediação Susete Rodrigues – Seminário de Leitura – NAE 09 – SESC Itaquera

Imagem 59 – Formação de Orientadores de Sala de Leitura – NAE 09

Fonte: Acervo pessoal

Tabela 14 – Programação da Formação em Artes para professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Artística – NAE 9

Curso/Oficina/Seminário	Público	Parceria	Nº de horas	Palestrante/ Professor
Teatro de Rua por Meio da Cultura Popular	50	Sesc Itaquera	32hs	Luiz Carlos Laranjeiras

Cantos e Danças Brasileiras	70	C.C. Penha	16hs	Lígia Rosa
Teatro de Bonecos, Formas e Objetos	25	C.C. Penha	16hs	Susete Rodrigues
O Canto Brasileiro	60	CCPenha	16hs	Renata Mattar
Contadores de Histórias	60	—	24hs	Giba Pedroza
Pandeiro – Percussão a Música dos Tambores	25	—	16hs	Valquiria Rosa
Formação: Arte na Escola – EMIA/– NAE 09	100	EMIA	42hs	Professores/artistas da EMIA
Um olhar sobre a Arte Contemporânea	60	Paço das Artes	32hs	Dra Heloísa Margarida Sales
Teatro – Elementos Formais, Temáticos, diferentes linguagens e formas de expressão	21	SMC/SME	50hs	Flavio Wolf Aguiar e Maria Silvia Betti
Seminário de Cultura Popular	25	Sesc Itaquera	8hs	Paulo Vasconcelos, entre outros
Encontro “Arte, Educação e Cidadania”	100	EMIA	14hs	Celso Frateschi entre outros
I Seminário Arte na Educação	250	CC da Penha	16hs	Denise Grinspun, Cristina Fonseca. Sumaya Mattar

Tabela 15 – Programação de formação para os professores orientadores de Sala de Leitura e de Educação Infantil – NAE 9

Curso/Oficina/Seminário	Nº de educadores envolvidos	Parceria	Nº de horas	Palestrante/ Professor
Formação Continuada com encontros Mensais	50	—	80hs	Susete Rodrigues, Marcia Cristina e Iara Rosa, entre outros
Bienal do Livro	100	Bienal do Livro	4hs	—
I Seminário de Leitura NAE 09	250	SESC Itaquera	16hs	Tatiana Belinky, Denise Stoklos, Regina Machado, entre outros
II Seminário de Leitura: Leitura e Afins	250	Sesc Itaquera –	24hs	Lydia Hortélio, Margareth park,

		NAE 10 e NAE 13		Daniel Mundurucu, entre outros
Formação Agosto a gosto de leituras	50	SME	25hs	
Primavera dos livros	50	SME/SMC	8hs	_____
Encontro com o autor	30	Biblioteca Jovina Rocha Álvares	4hs	Walcyrr Carrasco
Lançamento do livro e participação: "Poetizando Paulo Freire	Todas as escolas	Bienal do livro e I Seminário de Leitura/ Sesc Itaquera	4hs	_____

Vejamos alguns relatos das avaliações de professoras que participaram desse processo de formação, ainda naquele período:

*[...] talvez se eu conseguisse juntar os momentos vividos na Casa de Cultura como se juntam os sons e as pausas em uma nota musical, aí sim, eu estaria avaliando este trabalho...*³¹

*[...] É preciso dar ênfase a nossa Cultura e torna-la acessível ao maior número de pessoas possível, já que isso não se compra em qualquer esquina...*³²

*[...] Descobri que sou contadora de histórias e não sabia, que gosto do que faço. Os livros sempre tiveram papel importante na minha vida e a cada dia essa importância aumenta.*³³

*[...] Sinto-me nua ao chegar a esses encontros. Não me preparo e nem me organizo para tal, porém saí carregada de vestes que impregnam em água como esponja...e me faz crescer...*³⁴

*[...] somos seres ricos em histórias e sensações, muitas vezes adormecidas, esquecidas num canto de nós mesmos...*³⁵

³¹ Relato da professora Lucymara Cordeiro Bernardo Machado, realizado durante as avaliações sobre os encontros de formação – arquivo pessoal das formadoras.

³² Relato da professora Marisa da Conceição Palopoli, realizado durante as avaliações sobre os encontros de formação – arquivo pessoal das formadoras.

³³ Relato da professora Ana Teresa Kunichiro, realizado durante as avaliações sobre os encontros de formação – arquivo pessoal das formadoras.

³⁴ Relato da professora Margarete Louzano, realizado durante as avaliações sobre os encontros de formação – arquivo pessoal das formadoras.

³⁵ Relato da professora Tânia Cirilo Minharro, realizado durante as avaliações sobre os encontros de formação – arquivo pessoal das formadoras.

Todos os momentos de formação foram significativos: o teatro de rua pelas mãos de Laranjeiras, no Sesc Itaquera; os encontros de professores para compartilhar suas práticas; os seminários, para aprofundar os conhecimentos; mais os cursos de Canto e danças brasileiras, ministrados por Allan Kardec e Ligia Rosa e depois por Renata Mattar. Eles foram responsáveis para que essas mulheres que vinham participando desse processo dessem continuidade aos encontros e à pesquisa sobre as culturas populares brasileiras.

A necessidade dos encontros entre essas mulheres foi se fortalecendo, fazendo com que a sua frequência não fosse mais suficiente. Depois de uma ampla reflexão, elas se constituíram em um grupo de pesquisa e difusão da cultura popular brasileira, chamado de *Beija-Fulô*, que completou 10 anos este ano. O grupo possui três CDs gravados (em anexo): dois CDs amadores, realizados durante o seu momento de formação e um, com caráter profissional, da trajetória artística do grupo. Um quarto CD está sendo gravado e faz parte das comemorações de 10 anos do grupo.



Imagem 60 – Grupo Musical Feminino de Cultura Popular Beija-Fulô
Fonte: Acervo do grupo Beija-Fulô

Acredito que esse grupo, que também tive a felicidade de fazer parte, foi tomado pelas intensidades das linguagens artísticas. Essencialmente, foram mulheres que estavam encontrando ou reencontrando as suas heranças culturais, estavam manifestando as suas experiências vividas; estavam

potencializando o seu imaginar, seu pensar, seu criar. Mulheres que estavam construindo a sua identidade de gênero... Logicamente que foi graças a esse processo de formação que nasceu esse trabalho. A Renata Mattar foi a grande percussora desse desejo de cantar, dançar, brincar, tocar..., foi ali que o grupo se desenvolveu e está crescendo até hoje... é uma “menina” de 10 anos! Lamento, por questões de gênero e por ter acompanhado o “nascimento” deste trabalho, que hoje há vozes masculinas no grupo. Penso que com isso o grupo perdeu um pouco de sua identidade.³⁶

Sempre digo que foi um período riquíssimo da minha vida profissional... revivemos algo que estava meio esquecido e, mesmo posto de lado pelas classes dominantes, que preferiam importar “Cultura” de países que nada tinha a ver conosco, relegando a um plano inexistente a nossa cultura, que felizmente foi retomada com esses mestres, pesquisadores e divulgadores da nossa história.³⁷

Nas entrevistadas concedidas, algumas mulheres falaram sobre a importância desse processo de formação que valorizou as culturas populares, e sobre os motivos que as motivam para continuar se encontrando para cantar, dançar, tocar, pesquisar a cultura popular brasileira e compartilhar essas atividades com os alunos, outros educadores e o público em geral. Vejamos o que escreveram sobre isso:

...A vontade de continuar cantando, dançando, aprendendo, valorizando e transmitindo esses conhecimentos para o maior número de pessoas o quanto nossa cultura é rica. E essa vontade só se deu com a chama que foi acesa através da formação iniciada em 2002.³⁸

...em primeiro lugar, valorizar a cultura da comunidade local, nutrindo um sentimento aos alunos de pertencimento e de enraizamento, é torná-los produtores e personagens da história de seu país. A escola é um espaço vivo, carregado de memórias, local privilegiado para o fortalecimento de ações e construção de saberes que possam ser articulados e ampliados, onde os mestres sem diploma possuam voz, sejam reconhecidos e valorizados como sujeitos. Tudo isso é uma

³⁶ Trecho do questionário respondido pela professora Lucymara Cordeiro Bernades Machado, fundadora do Beija-Fulô.

³⁷ Trecho do questionário respondido pela professora Diva Luiza Sappak, fundadora e membro atual do Beija-Fulô

³⁸ Trecho do questionário respondido pela professora Isabel Cristina Rodrigues da Silva, fundadora e membro atual do Beija-Fulô.

maneira positiva de transmitir aos alunos os conceitos de cultura e cidadania...

...principalmente o prazer de se encontrar para dançar e cantar. O fazer arte proporciona esse êxtase, esse estado de satisfação e vontade de levar para as crianças na escola essa nossa rica cultura que nos foi velada durante tanto tempo para que elas vejam que a cultura do nosso país é plural, é diversa, alegre, bonita e seus elementos não precisam ser encontrados apenas nas formas midiáticas, mas nas nossas origens, na nossa casa. Resgatar nossa essência é muito prazeroso, é sentir-se viva e apesar dos desafios que continuam, fazemos uma luta diária para levar esse conhecimento à sociedade para que possam engendrar novas possíveis aproximações.³⁹

Todas as vivências, cursos, oficinas, foram amplamente significativas para mim. Tudo estava fazendo parte de meu processo de busca de crescimento tanto pessoal, como profissional. Era permitir que as portas da educação, ou melhor, da escola se abrisse para deixar a arte entrar. Era um novo olhar dos órgãos centrais responsáveis pela formação da educadora e do educador. Uma formação que considerava a arte, as diversidades culturais, étnico-racial, de orientação sexual, de gênero, a sensibilidade, o corpo e as identidades de cada uma e de cada um⁴⁰.

Participei de várias oficinas (não lembro os nomes), mas o que mais me chamou a atenção foram as músicas e danças, pois através delas resgatamos nossas raízes culturais, podendo assim transmitir ao alunado nossas riquezas, que jaziam adormecidas⁴¹



Imagem 61 – Aula de percussão na EMEF Dona Jenny Gomes

Imagem 62 – Alunos entrando no Cinema Sesc Itaquera – projeto Cinema Brasileiro

Fonte: Acervo pessoal

³⁹ Trecho do questionário respondido por Maria Zeneide da Silva Alves, membro atual do Beija-Fulô.

⁴⁰ Trecho do questionário respondido pela professora Lucymara Cordeiro Bernades Machado, fundadora do Beija-Fulô.

⁴¹ Trecho do questionário respondido pela professora Diva Luiza Sappak, fundadora e membro atual do Beija-Fulô

Esse grupo de formação desenvolveu vivências artísticas também voltadas para os alunos das unidades escolares do NAE 09/ Coordenadoria de Itaquera, democratizando o acesso aos bens culturais locais. Entre essas ações, o projeto *Teatrando*, o projeto *Cinema Brasileiro* e o projeto *Percussão*.

O Projeto *Teatrando* levou 7.500 alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental ao Teatro. Nos meses de setembro, outubro e novembro de 2002, a equipe do NAE 09, em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, ocupou o teatro Martins Penna para desenvolver o Projeto *Teatrando*, que teve o objetivo de democratizar o acesso ao Teatro para os alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental das Escolas Municipais dessa região. O projeto era dividido em três momentos: conversa inicial sobre o funcionamento do Teatro e seus elementos, Apresentação do Espetáculo e conversa/debate entre os atores e público. Esse projeto foi muito importante, pois inovou a participação e integração entre a SME e SMC. Em seguida, a SMC deu início ao programa Formação de Público nos 21 CEUs construídos, onde a ideia era levar teatro para as crianças das escolas municipais.

Quando se buscou realizar parcerias com o Teatro Martins Penna, foi necessário estabelecer contato com a equipe central da Secretaria Municipal de Cultura. A responsável desconhecia a realidade local e o trabalho que estava sendo construído, questionando e tendo dúvidas sobre a qualidade dos espetáculos que seriam contratados pela equipe do NAE 09. Apesar de uma gestão tida como democrática, a SMC continuou propagando a história da Cultura da cidade, *feita pela eleita e para a elite*. Esse olhar autoritário e elitista desconhece as regiões periféricas e a produção cultural da cidade de São Paulo, só tendo olhos para as elites culturais. Esse foi o primeiro embate com a Secretaria de Cultura que, em outros momentos de implantação dos CEUs, manifestou seu incômodo com a possibilidade de perder poder para as regiões periféricas da cidade. Depois de algumas reuniões, o NAE 09 pode ocupar o Teatro Martins Penna e desenvolver o projeto *Teatrando*.

...O projeto Teatrando trouxe para as crianças um universo de sensações que elas nem sempre tem oportunidade de experimentar...

...Realmente um projeto maravilhoso, onde podemos constatar que existe uma preocupação por parte dos educadores responsáveis em despertar na criança o gosto pela arte...

...A iniciativa do NAE 09 em realizar o Projeto Teatrando foi extremamente importante à medida em que viabilizou o acesso de crianças que nunca tinham frequentado o Teatro.⁴²

Tabela 16 – Projeto Teatrando – NAE 09 – 2002

Data	Espetáculo	Companhia de Teatro	Nº de alunos atendidos
20/09	Buá. Buá, o que será?	ACF Produções	500
23/09	A Mala de Calêndula	Eugeniólavia	500
26/09	A Mala de Calêndula	Eugeniólavia	500
27/09	Circus, a nova Tourné	Cidade Muda	500
04/10	Circus, a nova Tourné	Cidade Muda	500
17/10	Buá. Buá, o que será?	ACF Produções	500
23/10	Buá. Buá, o que será?	ACF Produções	500
24/10	O trenzinho de Vila Lobos	Articularte	500
29/10	Circus, a nova Tourné	Cidade Muda	500
05/11	A Mala de Calêndula	Eugeniólavia	500
06/11	Contar até dez	Truks	500
07/11	Contar até dez	Truks	500
08/11	O senhor dos sonhos	Truks	500

⁴² Frases retiradas das avaliações sobre o Projeto Teatro – arquivo pessoal das formadoras.

13/11	O senhor dos sonhos	Truks	500
-------	---------------------	-------	-----

O Projeto *Cinema Brasileiro*, realizado pelo NAE 09 em parceria com o SESC Itaquera, no ano de 2002, levou 2.050 alunos ao cinema e teve como objetivo democratizar e divulgar o Cinema Brasileiro para os alunos das escolas municipais da região envolvida. O projeto foi estruturado em dois momentos: projeção do filme e debate com o autor, diretor, roteirista e ou um especialista da área de Cinema. Durante aqueles meses em que o projeto foi desenvolvido, pudemos nos deparar com uma realidade muito triste: a maioria de nossos alunos do EJA – Ensino de Jovens e Adultos nunca tinham ido ao Cinema.

Tabela 17 – Projeto Cinema Brasileiro – NAE 09 – SESC Itaquera – 2002

Data	Unidade Escolar	Filme	Nº de alunos envolvidos
03/04	EMEF Dona Jenny Gomes e Figueiredo Ferraz	<i>Bicho de sete cabeças</i>	240
05/04	EMEF Correia de Mello e Artur Neiva	<i>Onde a coruja dorme/ Uma história de futebol</i>	160
19/04	EMEFs Vila Nova, Haroldo Veloso, Benedito Calixto e Jenny Gomes	<i>Hans Staden</i>	330
26/04	EMEF Haroldo Veloso, Artur Neiva	<i>Bicho de Sete Cabeças</i>	160
10/05	EMEF Aurélio Arrobas, Correia de Mello	<i>Bicho de sete cabeças</i>	160
24/05	EMEF Figueiredo Ferraz e Ayres M. Torres	<i>O pequeno dicionário amoroso</i>	200
14/6	EMEF Sebastião Franscisco, O Negro	<i>O auto da Compadecida</i>	100
18/10	EMEI Luciano Roberto, Vila Nova,	<i>O grilo feliz</i>	300

	Piratininga		
23/10	EMEF Vila Nova, Carlos Chagas,	<i>Terra estrangeira</i>	150
25/10	EMEF Sebastião Francisco, O Negro	<i>O grilo feliz</i>	200
30/10	EMEF Padre Antonio Vieira, EMEF Sebastião Francisco, O Negro	<i>Outras histórias</i>	150

O *Projeto Percussão* valorizou as culturas afro-brasileiras e aconteceu em parceria com a Casa de Cultura da Penha e a Contemporânea Instrumentos Musicais. Foi realizada uma formação para os alunos das seguintes escolas: EMEF Dona Jenny Gomes, EMEF Figueiredo Ferraz, EMEF Marechal Mallet, EMEF Correia de Mello e EMEF Sebastião Francisco, O Negro. Cada escola recebeu instrumentos musicais suficientes para formar um bloco ou banda e a orientação de um mestre percussionista profissional. No final do processo, cada escola pôde apresentar a formação de uma banda de percussão. Posteriormente, ele foi levado também para o CEU Aricanduva.

Esse processo de formação continuada desenvolvido nos anos de 2001, 2002 e 2003 foi muito importante para estabelecer um olhar sobre as diversidades culturais, as linguagens artísticas, a valorização das culturas populares e urbanas dentro das escolas e comunidades envolvidas. Podemos observar que essas ações muito se assemelham com as realizadas por Mário de Andrade na década de 30. Os professores desses dois períodos levaram as culturas brasileiras para as crianças brincarem e dançarem. Muitos formadores envolvidos no processo de formação “*Contando, Cantando, Dançando... Reconstruindo nossa História e Nosso Currículo.*”, conheciam Mário de Andrade, fazendo referências, principalmente para as *Missões* realizadas por Mário na década de 20 e 30 e foram exemplos importantes para a escolha desse caminho.

O processo de formação que ocorreu na Zona Leste contribuiu para a organização do CEU Aricanduva. Todas as vivências e experiências conquistadas nesses momentos foram levadas para dentro desse centro. As inquietações e preocupações aqui levantadas estiveram presentes na

implantação do CEU Aricanduva, pelas mãos dos profissionais (entre eles, a gestora e alguns coordenadores, educadores e artistas da região) que foram compor as equipes e que fizeram parte da sua formação.

O olhar aberto com a busca de novas parcerias (tornando os projetos de caráter intersecretarial), a parceria com a EMIA (depois levada para os 21 CEUs da cidade) e a influência do pensamento de Mário de Andrade, presente já nesse processo de formação, influenciaram o projeto CEU que estava sendo construído na cidade de São Paulo e, principalmente, o CEU Aricanduva.

3.3– Um olhar negro: O CEU Aricanduva discutindo as questões raciais



Imagem 63 – Máscaras construídas pelos alunos do CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

O CEU Aricanduva, desde a sua inauguração, teve preocupações referentes às questões etnoraciais. Atendendo as necessidades locais, onde grande parcela da população é negra ou miscigenada, e respeitando a história da região, que possui forte presença da comunidade negra organizada, em defesa dos direitos das populações negras, como pudemos verificar anteriormente. A equipe do CEU Aricanduva desenvolveu um trabalho voltado para contribuir com a incorporação da lei nº 10.639/03, que prevê ensino da História e Cultura da África no currículo das escolas brasileiras.

Antes da chegada do CEU, já existia um trabalho desenvolvido por educadores e membros do Movimento Negro na região, em defesa dos direitos das populações negras. Exemplo disso foi a conquista da Biblioteca Milton Santos, que fica ao lado do CEU Aricanduva, fruto do trabalho e da dedicação de pessoas envolvidas com a luta dos direitos humanos na cidade de São Paulo, como a professora Miriam Expedita Caetano, diretora da EMEI Dom José Gaspar, que dedicou sua vida profissional em defesa da luta pela igualdade racial.

Desde que os trabalhos de organização do CEU Aricanduva começaram, a questão etnoracial esteve presente. Antes da sua inauguração, foram realizadas várias oficinas com mulheres da região, mães, avós e tias, para confeccionarem bonecas, tapetes, almofadas e objetos de tecido para compor os espaços das salas de aula das EMEIs, CEI e EMEF com temas relacionados à cultura popular brasileira, como as lendas e mitos brasileiros e a cultura afro-brasileira. O CEU Aricanduva ficou marcado pelo número de bonecas negras encontradas pelos espaços. Nas salas, as crianças podiam brincar com as bonecas de pano negras e miscigenadas feitas pelas mulheres da comunidade local. Esse trabalho preocupado com a *Identidade Afro-brasileira* buscou provocar e acolher a população a se reconhecer como uma comunidade miscigenada que se orgulha da sua cor e da sua raça, criando a identificação das crianças e da população, que estava chegando ao CEU como parte de uma nação miscigenada e negra.

Para receber a população na inauguração do CEU Aricanduva, foram feitas três exposições temáticas preocupadas com a questão racial, realizadas por três artistas da região e com curadoria da gestora Susete Rodrigues, para criar um processo de reconhecimento, apropriação e pertencimento do espaço do CEU.



Imagem 64 – Boneca Negra da exposição Histórias do CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

As exposições chamavam atenção pelas cores vibrantes e o tamanho de seus bonecos. Elas eram alegres, divertidas e foram divididas em três blocos: a o primeiro encontrava-se na entrada do CEU e se chamava *Histórias do CEU*. Nele havia uma boneca negra inflável de oito metros de altura e um livro inflável de cerca de 6 metros, construídos pela artista plástica Rosa Rodrigues, fazendo referência às crianças que estavam chegando para escrever a história do CEU Aricanduva que se iniciava e marcando também um dos trabalhos desenvolvidos por esse centro: os encontros de contadores e contação de histórias.



Imagem 65 – Bonecos da exposição Lendas Brasileiras CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

A segunda exposição, que estava no Bloco Cultural, se chamava *As lendas brasileiras*. Para compô-la, foram criados bonecos de tecido representando lendas e mitos de origem africana, indígena e nordestina, como o Bumba-meu-Boi, Os Ibejis, Iara Mãe D'água, Saci-Pererê, Lampião, Maria Bonita, Curupira e outros.



Imagem 66 – Bonecos da Família multirracial – Exposição Família Brasileira – CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

A terceira exposição, chamada *A Família brasileira*, era composta por cinco bonecos de espuma, em tamanho natural, de uma família inter-racial, em que a avó é negra, a filha, casada com um branco, é mulata, e os filhos também são mulatos. Segundo a artista Rosa Rodrigues, criadora dos bonecos, a intenção da instalação foi fazer uma família com as características de uma família tipicamente brasileira para receber todas as famílias do CEU. A população se identificou: “As pessoas se identificaram, os meninos, por exemplo, se ligaram no boné do boneco”.

As exposições *As lendas brasileiras* e *A Família brasileira*, depois das festividades de inauguração, foram fazer parte da Biblioteca do CEU Aricanduva. As crianças começaram a frequentar a biblioteca, primeiro pela curiosidade de ver e abraçar os bonecos, e depois foram se acostumando a ler livros nos espaços onde estavam os bonecos. Era comum ver uma turma de crianças deitadas nos tapetes e almofadas lendo histórias abraçadas aos bonecos, como se fossem parte de sua própria família. Esse processo de reconhecimento foi um fator que facilitou a participação e a integração entre o CEU Aricanduva e suas comunidades, criando um vínculo entre as pessoas e os espaços que eram novos para aquela comunidade. A população estava feliz e sentia-se respeitada por se reconhecer através das exposições e temas abordados.



Imagem 67 – Espaço ambientalizado com almofadas e tapetes feitos pela Cooperativa de Mulheres Costureiras e boneca da família multirracial – biblioteca do CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

As questões étnicas, sempre excluídas do currículo escolar, na atual política pedagógica do município estão muito presentes e fortalecidas. No CEU Aricanduva, por exemplo, esse trabalho tem se destacado desde o início de suas atividades. Desde a inauguração, sua equipe já teve a preocupação de recepcionar os alunos e a comunidade com um ambiente que provocasse identificação. “Fizemos um projeto para ambientar os espaços com bonecos e bonecas representando as diversas raças que formam nosso povo, além das lendas e mitos existentes em nosso país”, conta a gestora Susete Rodrigues, que também é arte educadora. Segundo ela, os trabalhos foram feitos por três artistas plásticas da região, e o objetivo da equipe era “fazer com que as pessoas se reconhecessem enquanto parte de uma nação miscigenada”. (DORIA, 2007: 94)

Na festa de inauguração, ainda foi possível encontrar contadores de histórias que faziam referências à mitologia dos orixás e contos afro-brasileiros. Dentro da programação cultural, a comunidade assistiu a shows de grupos de samba da região, como o *grupo Confidência*, e apresentações de fora, como a da banda de percussão feminina *Ilu Obá de Min*, da qual a gestora fazia parte.

Podemos dizer que a questão etnoracial foi um dos temas norteadores do trabalho pedagógico do CEU Aricanduva. A partir de seu funcionamento, foram desenvolvidas ações voltadas para as culturas afro-brasileiras oferecidas para a comunidade e desenvolvidas na formação continuada realizada entre os equipamentos, escolas e Núcleos de Cultura e Esportes.

Na perspectiva de buscar a integração das ações desenvolvidas pelos representantes das secretarias de Educação, Cultura e Esportes do CEU Aricanduva, foi construído um coletivo de formação entre todos os representantes dos equipamentos do CEU, intitulado JEI coletiva, onde o PEA – Projeto de Ação, estava voltado para a formação continuada. Nesse espaço de formação, foram discutidas e estudadas questões que eram pertinentes para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico do CEU Aricanduva que estava sendo desenhado e construído coletivamente. Nesses encontros todos colaboravam socializando suas pesquisas e práticas pedagógicas e, em alguns momentos, eram recebidos convidados a fim de colaborar com a formação que estava sendo instalada. Nesse processo de formação, o tema sobre as

questões raciais apareceu com muita força e foi um dos temas norteadores do Projeto Político Pedagógico do CEU Aricanduva. A grande colaboradora desse projeto foi a professora doutora Elizabete Umbelino de Barros, que fazia parte da equipe do Núcleo de Educação do CEU Aricanduva e desenvolveu o projeto: *Construção da Identidade: Do Afro ao Afro-Brasileiro: Língua, História e Identidade*. Esse projeto se desenvolveu no 2º semestre de 2004 e deu continuidade ao projeto *Cultura Popular e a Construção da Identidade*, que iremos tratar no próximo tópico deste capítulo.

Do Afro ao Afro-Brasileiro enfatizou as influências recebidas das etnias oriundas do continente africano. O projeto teve início com o estudo sobre o continente africano e foi proposta uma bibliografia básica: Amadou Hampaté Bâ, Djibil Tamsir Niane, Placide Tempels e Fábio Leite. Houve a preocupação em apresentar os grupos étnicos e linguísticos, abordando a história ancestral dos povos que vieram para o Brasil. De 1568 a 1859, vieram como escravos aproximadamente 3 milhões e 600 mil africanos. Essa população nos tornou a segunda nação negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria. O Brasil foi o último país a reconhecer o direito à liberdade para esses povos. Vários textos foram trabalhados sobre as questões históricas, étnicas e linguísticas durante os estudos, tendo esse trabalho desdobramentos nas salas de aula, em projetos e em atividades desenvolvidas no CEU.

Para contribuir com o projeto, ocorreram palestras com pesquisadores convidados. Estavam, entre eles, o antropólogo João Nazaré, que falou sobre *Discriminação, Racismo e Preconceito*; a antropóloga Luena Nascimento Nunes Pereira, que falou sobre *África Contemporânea*; a linguista Elizabete Umbelino de Barros que falou sobre *Grupos Étnicos e Linguísticos e a Presença de Língua Negro-africanas no português do Brasil*; os professores Ana Stella Cunha e Ricardo Ferreira Veloso, que desenvolveram uma oficina de tambor de crioula e ainda a oficina de construção de bonecas negras de papel, com as professoras do CEI.

Nesses encontros, ocorreram leituras e releituras de histórias infantis como: *Rufina*, de Marciano Vasquez; *Histórias da Preta*, de Heloísa Pires; *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado; *Lendas Africanas dos Orixás*, de Pierre Fatumbi Verger.

O grupo teatral Banquete Cênico esteve em temporada no teatro do CEU Aricanduva com o espetáculo *Menina Bonita do laço de Fita* durante o mês de agosto de 2004, atendendo os alunos e à comunidade. Antes de começar a temporada, esse grupo teatral, juntamente com a professora Elizabete Umbelino, realizou uma oficina para 450 professores das escolas da região. O momento de formação possibilitou que o CEU compartilhasse o projeto que estava desenvolvendo, e foram abordados alguns aspectos sobre os povos africanos da África Ocidental: o povo *iorubá*, que muito influenciou e contribuiu para a formação do povo brasileiro, o *Mito da criação Iorubá* e o *Mito da criação Judaico-cristão*, criando comparativos entre eles.

E durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2004 as escolas da região foram recebidas para participar das atividades ligadas ao projeto, entre elas, o filme *Kiriku e a Feiticeira*; a peça *Menina Bonita do laço de Fita*; a mostra de cinema negro: *No repique do tambu*, *Atlântico negro: na rota dos orixás* e *Quilombo*; as palestras *O diálogo Musical: O negro na música popular brasileira*, com o DJ Marco Aurélio Olímpio e *Itinerários de uma dor emissária: loucura em território Dogon* (África do Oeste), com a prof^a Dr^a Denise Dias Barros.

*Representou um avanço cultural imenso, valorizando culturas diferentes, disseminando cultura, valorizando indivíduos através do respeito a suas diversidades, de credo, opção sexual, gostos culturais. Levando teatro, cinema, literatura de qualidade as comunidades mais sofridas e relegadas a seus nichos sociais...*⁴³

Durante os anos que a primeira gestão esteve no CEU foram desenvolvidas várias oficinas de cultura Afro-brasileira como:

⁴³ Trecho do questionário respondido por Djair Rodrigues de Souza, coordenador da biblioteca do CEU Aricanduva durante a primeira gestão.



Imagem 68 – Aula de Capoeira CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

Capoeira – As oficinas de capoeira começaram pela insistência da própria comunidade, que queria utilizar o espaço para praticar a modalidade. Aos poucos o CEU foi integrando a Capoeira nas ações oferecidas. Preocupado com a integridade dos alunos, o coordenador de cultura João Luiz Uchoa, capoeirista, professor e pesquisador de capoeira, acompanhou de perto esse movimento que foi se solidificando. Foram oferecidas aulas com o mestre Pavão, da Associação Juntos, e o mestre Giltemberg, contratado pelo Projeto Escola Aberta.

Esse movimento de ocupação do CEU Aricanduva pelos capoeiristas da região resultou em vários Batismos e Encontros de Capoeira dos grupos locais. Era comum ocorrer *rodas de capoeira* nas festas e no dia a dia do CEU Aricanduva.

Danças Afro-brasileiras – Os artistas Murici Brasil e Marília Ferreira de Miranda desenvolveram oficinas de danças afro-brasileiras para as comunidades locais e as escolas do CEU. As crianças, jovens e adultos puderam ter contato com as danças brasileiras.

O Núcleo de Dança Vocacional ofereceu aulas abertas de ritmos de candomblé angola e queto.



Imagem 69 – Aula de Percussão – CEU Aricanduva
 Imagem 70 – Aula de Dança Afro – CEU Aricanduva
 Fonte: Acervo pessoal

Percussão – Os artistas Murici Brasil e Marília Ferreira de Miranda desenvolveram o projeto de Percussão. Foram comprados instrumentos musicais de percussão para formação de uma banda. Aos sábados, aconteciam os encontros de percussão, sendo o curso oferecido para pessoas de todas as idades da comunidade. Essa iniciativa estava ocorrendo em outras escolas da região de Itaquera e Penha, projeto desenvolvido pela Coordenadoria de Educação de Itaquera como mencionada anteriormente, por alguns membros que foram compor a equipe do CEU Aricanduva. Esses cursos e oficinas resultaram na composição de bandas de percussão de várias escolas que se encontraram para finalizar o ano no CEU Aricanduva. Em 07 de fevereiro de 2004 ocorreu o I Encontro de Baterias do CEU Aricanduva, tendo a participação da 1ª da Líder e a Tradição Albertinense Bateria Pública da Unicamp.



Imagem 71 – Apresentação de Hip Hop – Teatro CEU Aricanduva
 Imagem 72 – Pista de Skate do CEU Aricanduva
 Fonte: Acervo pessoal

Hip Hop e Pista Radical – O projeto de Hip Hop nasceu de uma demanda local de importante expressão. A Zona Leste é uma das principais regiões que produz e consome a cultura Hip Hop nas suas diversas expressões (música, dança, artes plásticas e comportamento). Os coletivos de Hip Hop são chamando de *Posses* e um importante núcleo da cidade é a *D.R.R. – Defensores do Ritmo Rua*, que é liderado pelo grupo de Rap *DeMenos Crime*, sendo que um dos seus vocalistas, Mano Mikimba (Jefferson Damaceno), é um frequentador assíduo do CEU Aricanduva e desenvolveu uma liderança com a juventude local. A partir da sua atuação, foi desenvolvido o projeto de integração da Pista Radical, como é chamada a relação da pista de skate com o Hip Hop. O projeto de Hip Hop consistia em aulas de discotecagem, rodas de debates, eventos livres e abertos de som na sala de multiuso, encontro de *B-boys* (dançarinos) e músicos. O palco do CEU Aricanduva recebeu muitos eventos desse gênero musical, trazendo representantes da sua cena local e artistas de outras regiões.

A pista de skate do CEU Aricanduva sempre teve grande movimentação de skatistas e atletas de bicicros (BMX). Mano Mikimba, que além de músico, é atleta de bicicros, realizou oficinas e monitoramento na pista, orientando tanto os usuários novatos, como os que já possuíam habilidade nas modalidades esportivas, criando um elo harmonioso entre a comunidade que utilizava a pista e os funcionários do CEU.

*Para mim está sendo realizador, estou adorando o trabalho no CEU. Quando começamos no Rap só havia incompreensão, éramos vistos como marginais e hoje como artistas. Uma coisa chama a outra, o menino começa a se interessar pelo rap, conhece o break, começa a coletivizar e já, já é uma turma unida trocando experiências. O espaço do CEU é o reconhecimento de uma luta pela expressão da garotada que antes só tinha a rua e agora tem espaço de cultura, educação, esportes, aqui dá para muito adolescente ter voz ativa.*⁴⁴

As rodas de samba sempre estiveram presentes nas programações do CEU Aricanduva. Os grupos locais ocuparam o CEU com o projeto *Samba*

⁴⁴ Depoimento de Mano Mikimba, retirado dos relatórios internos do CEU 2003/2004, página 38.

agoniza mais não morre, que esteve presente nos sábados de março e abril de 2004. Apresentações do grupo Confidência, Toca de Coelho e o projeto *O Berço do Samba de São Matheus* ocuparam o palco e lotaram o teatro do CEU Aricanduva, demonstrando o interesse pelo samba das comunidades locais.



73 – Dança Afro – Programação do Mês da Consciência Negra CEU Aricanduva

74 – Capoeira – Programação do Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva

75 – Exposição de Artes – Programação do Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva

76 – Palestra sobre a África – Programação do Mês da Consciência Negra – CEU Aricanduva

Fonte: Acervo pessoal

O mês de Novembro, *Mês da Consciência Negra*, teve uma programação especial no CEU Aricanduva. A partir das ações que foram sendo desenvolvidas, criou-se um Núcleo para dar continuidade aos estudos, organizar as atividades e realizar um fechamento para o projeto *Do Afro ao Afro-brasileiro*.

A programação teve sua publicação no Diário Oficial do Município, divulgando-o para a cidade, além de destaque em jornais e rádios locais. Ocorreram exposições dos alunos e artistas da região; desfile de moda afro, filmes, peças teatrais, palestras com especialistas, shows musicais e encontro

ecumênico com a participação dos centros e casas de Candomblé e Umbanda da região do CEU. Todos os momentos de reflexão e vivências sobre a nossa identidade afro-brasileira, seja nas oficinas, palestras, shows, cursos a participação das escolas, da comunidade do entorno e até de outras regiões foram intensos, demonstrando que o CEU Aricanduva tinha mesmo vocação para trabalhar com essa temática e que estava no caminho certo quando escolheu trabalhar com as questões etnoraciais.

*Aos participantes dessa programação e do projeto como um todo, foi dada a oportunidade para perceberem o quanto se faz necessário um estudo mais aprofundado sobre a história e a identidade de povos (etnias) que vieram para cá na condição de escravos, pois isso poderá contribuir para a compreensão do racismo e da discriminação como frutos da ignorância dessa história, revelando, assim, uma África desconhecida e um Brasil a ser descoberto a partir de sua estreita ligação com o continente africano.*⁴⁵

O CEU Aricanduva se destacou por ter um olhar atento para as questões raciais, realizando um projeto de formação e fruição de vivências artísticas das Culturas Afro-brasileiras e tendo o reconhecimento da cidade pelo comprometimento, aprofundamento teórico e pelo desenvolvimento e desdobramentos posteriores. Procuramos investigar se houve continuidade das ações desenvolvidas ou outros desdobramentos que partiram desse processo de formação ocorrido durante os anos de 2003 e 2005. Pudemos detectar que alguns professores continuaram abordando essa temática em suas escolas e salas de aula, mesmo que isoladamente, mas não houve continuidade das ações coletivas e nem um trabalho da gestão do CEU Aricanduva para prosseguimento desse trabalho.

⁴⁵ Trecho de relatório, por Elizabete Umbelino de Barros, em relatório do CEU 2003/2004, página 15.



Imagens 77 – 78 – 79 – 80 – Trabalhos feitos pelos alunos no Mês da Consciência Negra –
CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

Um bom exemplo de que de alguma maneira o projeto teve continuidade, foi o prêmio *Educar para igualdade racial*, recebido pela EMEI do CEU Aricanduva, nos anos de 2007/2008, na categoria infantil, realizado pelo CEERT (Centro de Estudos das relações de Trabalho e Desigualdades).

[...] posso afirmar que durante os cinco anos que trabalhei no CEU EMEI Aricanduva, muitos desses objetivos foram alcançados, nossos projetos estavam totalmente voltados para as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual... a escola foi até ganhadora do prêmio Educar para a Igualdade racial em 2007/2008...Hoje, não trabalho mais lá, acredito que algumas pessoas ainda estejam focando essa temática. Sei de mim. Desde que trabalho na prefeitura este é meu foco de trabalho. Em 2010, fui ganhadora do prêmio "Educar para Igualdade Racial" na categoria Educação Infantil, promovido pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades). Na ocasião o

*trabalho foi desenvolvido por mim, isoladamente, em sala de aula.*⁴⁶

*...escolhi trabalhar no CEU Aricanduva, exatamente por que lá era praticado um leque de ações culturais que valorizavam a identidade cultural brasileira, os traços que nosso ambiente urbano e periférico desenvolvem com as culturas tradicionais e os elementos um tanto dispersos nas memórias da cultura popular e nesse caldeirão ainda com fôlego para manter com as práticas da cultura urbana uma comunhão e um permanente estado de Festa. Saliento ainda uma ação muito importante e específica em torno das culturas afro-brasileiras que sempre foi acionada, principalmente em razão da organização de ações para executar a lei do ensino da história das culturas de matriz africana. Única e pioneira iniciativa do setor educacional que foi sempre pautada com responsabilidade e compromisso.*⁴⁷

3.4- A formação continuada dos profissionais do CEU: Cultura Popular e a Construção da Identidade



Imagem 81 – Festa Junina no CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

Os Centros de Educação Unificados (CEUs) são compostos por núcleos, unidades e espaços de diferentes secretarias que, de forma intersetorial,

⁴⁶ Trecho do questionário respondido pela professora Lucymara Cordeiro Bernardes Machado, que trabalhou no CEU Aricanduva durante o período tratado aqui e posteriormente.

⁴⁷ Trecho do questionário respondido por Cláudio Gomes da Silva, coordenador de Cultura do CEU Jambeiro e, posteriormente, do CEU Aricanduva.

organizam e otimizam os espaços e políticas públicas para garantir a rede de proteção social e os princípios norteadores para uma cidade Educadora, garantindo a promoção dos direitos constitucionalmente assegurados, de forma gratuita e pública, atendendo a comunidade local em suas necessidades de desenvolvimento, aprendizagem e expressão, respeitando suas características socioculturais, sem quaisquer preconceito e discriminação de gênero, cor, raça, etnia, nacionalidade, situação socioeconômica, credo religioso ou político, idade, ou de qualquer outra natureza.

Para garantir a integração e o caráter intersecretarial, O CEU Aricanduva desenvolveu um processo de formação continuada internamente, assegurando o diálogo entre as unidades escolares e os seus equipamentos. As discussões e reflexões diante das questões pedagógicas contribuíram para a construção de uma identidade coletiva, que respeitou as diferenças e especificidades de cada equipamento do CEU Aricanduva. Paralelo e interligado aos encontros do Colegiado de Integração e aos encontros e assembleias do Conselho Gestor e como um braço no processo democrático inserido nos CEUs, ocorriam os encontros de formação continuada intitulada como *JEI coletiva*.

O CEU Aricanduva aproveitou a organização da Educação, em que as escolas possuem tempo de estudo garantido no PEA (Projeto de Ação). Toda escola Municipal possui um momento de formação pedagógica que é organizado em PEA, para os professores em JEI (Jornada Especial Integral) da EMEI e EMEF e horas atividades para os professores do CEI. A partir desse quadro, depois de várias consultas entre os representantes, organizou-se um encontro semanal coletivo para os professores optantes da JEI, coordenadores pedagógicos, coordenadores de educação, coordenadores de cultura, coordenadores de esporte, gestora, representantes da biblioteca e telecentro.

Nessa perspectiva, buscamos integrar as ações envolvidas pelas Secretarias de Educação, Cultura, e Esportes, na apropriação das políticas e espaços públicos e em parcerias com entidades, associações e instituições rumo à construção da Cidade Educadora, visando resgatar a nossa história a partir da cultura e da tradição popular, através de projetos que

*buscaram discutir a educação integral e inclusiva dos indivíduos, sendo o eixo norteador de todas as nossas ações.*⁴⁸

Os membros do CEU Aricanduva carregavam em suas trajetórias pessoais e profissionais forte ligação com os conhecimentos relacionados às questões raciais, às diversidades culturais e às culturas populares de tradição. A partir de uma feliz conjunção, os interesses caminharam e fluíram para o mesmo sentido em consonância aos interesses das comunidades locais. Optou-se por desenvolver dois focos norteadores dentro do Projeto Político Pedagógico do CEU Aricanduva, que diziam respeito às questões raciais, com o projeto *Do Afro ao Afro-Brasileiro*, que tratamos no tópico anterior, e o resgate das culturas populares e de tradição com o projeto *Cultura Popular e construção da Identidade*. Os dois projetos se relacionavam entre si e emergiam para o foco principal do trabalho: *a construção da Identidade do CEU Aricanduva*.

Com o processo de formação que já vinha acontecendo na região e que relatamos anteriormente, já existia um acúmulo de conhecimento e ações desenvolvidas por parte do governo local e movimento de cultura. Esse processo contribuiu para que o projeto de Cultura Popular se desenvolvesse no CEU Aricanduva.

Um ano antes da inauguração do CEU Aricanduva, na Casa de Cultura da Penha, diante do trabalho desenvolvido em torno das culturas populares de tradição, formou-se o *Núcleo de Culturas Populares*, que fazia parte e era fruto do trabalho desenvolvido pelo movimento “*Contando... Cantando... Dançando... Reconstruindo nossa história e nosso currículo*”, liderado por Lígia Rosa, Iara Rosa, Renata Mattar e Susete Rodrigues, entre outras. Para contribuir e aprofundar os conhecimentos desse núcleo (*Beija-Fulô*), que ia se definindo como grupo de pesquisa e difusão das culturas populares, o grupo contou com a contribuição do antropólogo e pesquisador Marcelo Simon Manzatti, que posteriormente iria coordenar o Núcleo de Cultura do CEU Aricanduva e seria

⁴⁸ Trecho de relatório do CEU 2003/2004, página 3.

uns dos responsáveis pela fomentação do projeto *Cultura popular e Construção da Identidade*, no CEU.

O projeto tinha preocupações que iam além dos trabalhos desenvolvidos pelas escolas nas datas comemorativas, o interesse do coletivo era introduzir um pensamento de valorização das diversidades culturais brasileiras na rotina e cotidiano das escolas, reconhecendo que a riqueza cultural brasileira produz um cenário e um rico repertório cultural para ser trabalhado durante todo ano letivo e não apenas em momentos pontuais, como o dia do Folclore e a Festa Junina.

O projeto Cultura Popular e Construção da Identidade buscou refletir a maneira pela qual a identidade nacional sempre foi trabalhada, pedagogicamente, no interior de nossas escolas. Sabemos que diferentes temáticas entram em cena no espaço escolar via “folclore”, pontuando, por exemplo: o próprio dia do folclore (22 de agosto), o dia do índio (19 de abril), o dia da abolição da escravidão (13 de maio), mais recentemente, o dia da consciência negra (20 de novembro), a festa junina (mês de junho) etc. Nesses dias específicos, professores e alunos executam alguns trabalhos de artes plásticas para exposição ou de expressão corporal para apresentarem aos pais. De acordo com o antropólogo Júlio Braga (apud Barbieri, 1998):

“só se salvará nessa globalização, quem puder guardar a sua identidade”.

Nesse sentido, esse projeto discutiu se apenas pontuar uma data dava conta de entender um país tão plural quanto o nosso e entender a nossa identidade cultural enquanto brasileiro.⁴⁹

O projeto foi oferecido para professores que trabalhavam com diferentes faixas etárias, na maioria já tinham envolvimento pelo processo de formação que ocorria na região, ou pretendiam conhecer e estudar aspectos da cultura popular brasileira. Participaram as quatro unidades educacionais do CEU Aricanduva: a EMEF, a EMEI CEU, a EMEI Dom José Gaspar, o CEI, além dos núcleos de educação, cultura e esportes. O envolvimento da educação foi total, pois foi garantido um momento na JEI coletiva com a autorização do PEA com professores das unidades. O núcleo de cultura foi o fomentador das primeiras discussões, através do coordenador do núcleo, Marcelo Simon Manzatti. Em

⁴⁹ Trecho dos relatórios do CEU Aricanduva 2004/2005, pagina 3

abril de 2004, o coordenador afastou-se do CEU e, conseqüentemente, do projeto da JEI, que passou a ser coordenado pelo Núcleo de Educação. Os estudos teóricos possibilitaram a reflexão da prática pedagógica e os conceitos de *Cultura e Popular*. Para esse estudo e aprofundamento teórico foi proposta uma bibliografia básica como: Clifford Geertz, Mikhail Bakhtin, Roger Bastide, Alfredo Bosi, Marilena Chauí, Edison Carneiro, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Claude Lévi-Strauss, Sílvio Romero, Jean-Jacques Rousseau, Luís da Câmara Cascudo entre outros.

Durante esse processo, tivemos a participação do grupo musical Palavra Cantada, que tem um trabalho voltado para a releitura e o resgate das cantigas populares. O grupo se apresentou no final do mês de abril de 2004 para toda a comunidade e desenvolveu uma oficina para 450 professores, abordando a temática das cantigas populares. Na composição para esse show, o grupo Palavra Cantada contou com a participação de Renata Mattar, que desenvolvia oficinas de Canto Brasileiro na Casa de Cultura e, posteriormente, no CEU Aricanduva.

Em maio de 2004, o grupo de JEI coletiva começou a abordar aspectos da cultura popular referentes à festa junina, para compreender a lógica do calendário festivo popular na religião católica e nos ciclos juninos.

Para iniciar o trabalho, os professores desenvolveram uma pesquisa junto às famílias dos alunos, envolvendo os pais, mães, avós, tias, tios, e demais familiares, posteriormente os dados foram tabulados e utilizados para direcionar o trabalho.

Na tabulação, observamos um dado expressivo em relação ao gênero e à faixa etária: as mães e tias mais jovens apontavam uma experiência relativa às festas urbanas, especificamente, as dos bairros paulista; as mães e tias mais velhas e avós nos revelaram uma vivência de festas em regiões rurais, tanto em São Paulo quanto em outras partes do país, sobretudo, na região nordeste. Partindo dos dados coletados, houve análise de categorias que se agregavam aos debates: identidade, tradição, etnia, região, religião, comunidade etc. O texto “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade veio complementar as análises, buscando refletir sobre a dança da quadrilha. Em estudo comparativo, fomos percebendo as transformações sofridas pelas personagens no texto e o modo

*como se conduzem os dançarinos numa quadrilha. Isso nos revelou que a dança representa o próprio ciclo da vida.*⁵⁰

Quadrilha

*João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Na segunda quinzena do mês de junho, Lígia Rosa, coordenadora da Casa de Cultura da Penha, realizou uma palestra sobre o ciclo junino e seu lugar na diversidade brasileira, a religiosidade popular e os santos, chamada *Santo Antônio, São Pedro e São João e vivências com danças e músicas populares*.

O envolvimento dos professores foi muito grande, além de ampliarem seu repertório e enriqueceram seu trabalho pedagógico, através de várias ações que ocorreram a partir dos estudos e reflexões em torno do tema. Passou a ser comum ver os professores cantando, dançando as músicas e danças populares brasileiras e contando histórias de tradição oral. Em diversos momentos realizaram-se contações de histórias para as crianças, jovens e adultos, com a participação das professoras, da gestora, das coordenadoras Leila e Elizabete e, em outras vezes, também com contadores que foram sendo mapeados na comunidade.

O projeto culminou com a realização da Festa Junina. Durante o mês de junho, ocorreram reuniões periódicas para a organização da festa junina com todos os segmentos. A Festa Junina aconteceu em três dias, contando com a participação de todas as unidades escolares e equipamentos do CEU, alunos e familiares, associações, ONGs e entidades das comunidades do entorno.

⁵⁰ Trecho de Relatório do CEU Aricanduva 2003/2004, pagina 6



Imagem 82 – Apresentação teatral de alunos – Literatura de Cordel – Festa Junina – CEU Aricanduva

Imagem 83 – Exposição de trabalhos artísticos dos alunos sobre Cultura Popular – Festa Junina – CEU Aricanduva

Imagem 84 – Apresentação de Danças brasileiras alunos do CEU – parceria SESC Itaquera – figurino feito pela Cooperativa de Mulheres Costureiras – Festa Junina – CEU Aricanduva

Imagem 85 – Apresentação de Congada – alunos da EMEI CEU Aricanduva – Festa Junina
Fonte: Acervo pessoal

O CEU EM FESTA

As apresentações se sucediam, no palco improvisado, a que serviu o próprio estacionamento, podendo ser visto de muitos ângulos e cumprindo com louvor o seu papel.

Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos revezaram-se nas apresentações da *Moreninha Linda* a *Passa Preguiça* e nas brincadeiras de quadrilhas. Da *Gauchinha Linda* ao *Puxa Boi*, das dramatizações, cordéis, congadas a danças nordestinas, os alunos e alunas do CEI, EMEI e EMEF do CEU e EMEI Dom José Gaspar, assim como os educadores e profissionais – todos – nos contagiaram com uma imersão em nossa cultura popular. Tudo isso só no primeiro dia, em que, mais do que permanecerem abertos os portões, faixas anunciavam e convidavam a todos. Cerca de dez mil pessoas compartilharam desse momento.

Ao fundo das apresentações, crianças eufóricas brincavam no novo parque, alguns mais distantes banhavam-se na piscina, sem contar os que fizeram questão de participar das aulas do Escola Aberta e da partida marcada no ginásio de esportes. A

natureza colaborava com um lindo dia: calor, céu azul e no anoitecer uma lua maravilhosa, impossível de não se admirar.

No segundo dia, não era a riqueza nem maior nem menor, apenas diferente. Substituíam as Unidades Educacionais na organização das barracas as Associações de Moradores: União Fraternal, Juntos, Sociedade dos Amigos do Jardim Itapema, entre outras tantas, que também ganhavam o palco, dividindo-o com os usuários das diversas modalidades de esporte do CEU Aricanduva.

Assistimos à ginástica olímpica dos pequenos e o orgulho da ginástica rítmica das senhoras que, felizes, dançaram “... Como é lindo andar na cidade de São Paulo...”, e emocionadas receberem a primeira medalha, muito forró e aula aberta também fizeram parte do evento. Foram nas apresentações que se seguiam que o público ia aumentando, chegando a aproximadamente quatro mil pessoas.

Ao final de dois dias de intensas atividades, restavam ainda, no domingo às 20h30m, pessoas em número suficiente, que a um convite lotaram o teatro de 450 lugares, todos presenteados pelo Grupo Favoritos da Catira, do município vizinho de Guarulhos, cuja apresentação foi repleta de “causos” e histórias. E nesse espaço do CEU, como que transmitindo o verdadeiro objetivo do nosso Projeto e do nosso caminhar, a diversidade de linguagens e caminhos se fez presente: na riqueza da troca de experiências, no compartilhar da paixão que nos une, no respeito e na admiração à Cultura Popular que insistimos em perpetuar, assistiu-se ao desafio da Jovem Família Gang Street – que nasceu nesse espaço, com seus passos precisos e coreografados com a cara da apressada São Paulo, trazendo – com este Projeto – a dança de rua para o palco; desafiando, aprendendo e ensinando com e ao Grupo de Catira, o rural e o urbano; o jovem e o velho; a educação formal e aquela que se dá no encontro, que nos propomos promover a cada dia.

Foi a primeira Grande Festa Popular do CEU Aricanduva, que ainda não completou um ano, mas que tem tantas histórias para contar, as quais vivemos plenamente e das quais nos orgulhamos de fazer parte.⁵¹

O projeto *Cultura Popular e Construção da Identidade*, desenvolvido no CEU Aricanduva aproximou a comunidade e contribuiu para ressignificar o olhar para as culturas populares dentro das escolas. Ao analisar as diferentes categorias que se agregam aos conceitos de *cultura* e *popular* (identidade, tradição, etnia, nação, religião, comunidade, religiosidade), buscou-se, através

⁵¹ Texto escrito pela coordenadora do núcleo de educação, Prof^a Leila Soares Silva, in Relatórios do CEU Aricanduva 2003/2004, páginas 9 e 10 e informativo agosto/ 2004.

do tema *feira junina* uma profunda reflexão sobre a maneira como essa festa é realizada, sobretudo nas escolas.

A festa organizada pelo CEU Aricanduva foi resultado de um projeto desenvolvido durante o primeiro semestre de 2004, não como apenas um evento na programação do CEU, mas uma grande *Festa Popular*, que contou com a participação de todos os funcionários, alunos, familiares e comunidade local, num espírito de comunhão no qual compartilharam o desenvolvimento do processo de pensar e repensar a cultura, a tradição e a identidade.

*Tempos maravilhosos, só quem viveu sabe....Trabalhamos muito, tempos de dedicação , que valeram muito, pela troca de experiência , pelo amor , pela atenção , pelo envolvimento emocional, pelo pedagógico. A primeira festa do CEU foi grande sucesso, a comunidade toda envolvida, das crianças aos idosos, participando das diversas atividades desenvolvidas em todos os pontos do CEU, coisa linda, conseguimos reunir em torno de 10mil pessoas num mesmo local. Sem ocorrência, quem é que consegue reunir tantas pessoas assim num único dia, e as pessoas felizes. Jamais irei esquecer quando um pai me disse: “Nunca pensei que um dia eu iria trazer meu filho ao teatro mesmo porque é a minha primeira vez.” Seus olhos brilhavam como se fossem lacrimejar de tanta felicidade e orgulho.*⁵²

3.5- A produção cultural local e sua organização em Núcleos



Imagem 86 – Atividade do Núcleo de Dança do CEU Aricanduva
Imagem 87 – Apresentação do grupo Kangoma no CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

⁵² Trecho do questionário respondido por Silene Correa Rezende, técnica de esportes contratada e, posteriormente, assistente técnico do CEU Aricanduva, durante a primeira gestão.

O CEU Aricanduva, durante os seus primeiros dois anos, teve uma gestão participativa e democrática, criando uma política cultural de fomento à produção cultural local, abrindo e facilitando a ocupação dos espaços para ensaios, debates, mostras culturais, organização e apoio para fortalecer os coletivos e grupos das diversas linguagens artísticas. Ampliou as discussões e reflexões em torno da produção cultural, da criação artística, da formação continuada e contribuiu para democratizar o acesso às informações para a produção de projetos e apropriação das leis de incentivo à cultura.

A gestão do CEU Aricanduva foi ímpar em vários quesitos, um deles foi no âmbito cultural, pois, diante da imposição dos órgãos centrais SMC (Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo) e SME (Secretaria Municipal de Educação), o CEU Aricanduva, se tornar insubmisso, construiu junto da comunidade local, externa e interna, sua identidade sociocultural, diferenciou-se no debate cultural e no livre exercício pelas manifestações e expressões culturais.⁵³

A primeira gestão do CEU Aricanduva contou com uma equipe de profissionais especializados e comprometidos com a democratização da Cultura na cidade de São Paulo. Os profissionais que assumiram a gestão e o núcleo de Cultura do CEU Aricanduva foram verdadeiros *militantes* em defesa dos direitos socioculturais das populações marginalizadas que produzem cultura fora do eixo central e elitizado da cidade. Contribuiu para a quebra das estruturas hierárquicas, velhas conhecidas da *Cultura* da cidade, que carregam em sua história a elitização da produção e fruição cultural. Esse exercício democrático não foi tranquilo, possibilitando embates de ordem conceitual, conquistas e, principalmente, a busca do respeito para com as produções culturais das periferias da Zona Leste. Existia, por parte dos membros da secretaria de cultura, um *olhar preconceituoso, elitista e colonizador* para com aquelas produções, além da centralização do poder das decisões da destinação das verbas e escolha de programação.

Durante toda a gestão à qual nos referimos, as contratações e escolhas de espetáculos da programação cultural dos CEUs, subsidiadas pelo governo

⁵³ Trecho do questionário respondido por Eduardo Oliveira, coordenador de Cultura do CEU São Matheus e CEU Aricanduva, durante a primeira gestão.

municipal, com verba e cachê, foram centralizadas nas mãos de um grupo ligado ao secretário de Cultura, Celso Frateschi. O CEU não chegou a ser uma unidade orçamentária para definir coletivamente o destino das verbas para a programação cultural local de centro, mas traçou uma trajetória que caminhou para a descentralização do poder. Podemos definir que essa batalha travada entre o governo local e o governo central, a fim de acabar com o monopólio cultural elitizado, demonstrou a luta de classes em torno da Cultura da cidade de São Paulo, que ainda é bastante hierarquizada e burguesa, herança da história da Cultura dessa cidade, que se manifesta mesmo em governos democráticos como este.

Para mim os pontos negativos estavam localizados principalmente no campo da administração central da Secretaria da Cultura, que muitas vezes ou na maioria das vezes, desconhecia a produção local e impunha uma programação que vinha do centro da cidade. Neste sentido, este desconhecimento da rica produção local, gerava uma cegueira e uma ausência de investimentos na produção cultural da comunidade. Este fator na verdade creio que foi o ponto crucial, que impactou inclusive, na política cultural do município de São Paulo... O CEU Aricanduva teve uma gestão bastante participativa, tanto do ponto de vista da população local quanto do ponto de vista da integração da equipe interna. Um fator fundamental foi o fato de a gestão olhar com bastante cuidado e permanecer com as portas abertas para a população local, do entorno, dos produtores de cultura dos bairros próximos, dos artistas dos bairros próximos e também do público frequentador do CEU...O que vale comentar aqui é que as produções locais atraíam sempre o maior público, pois vinham familiares, amigos, gente que queria ver o que é que seus conhecidos estavam fazendo em termos de arte e cultura. Esse ponto, penso, que a Secretaria de Cultura nunca percebeu, por isso o projeto enfraqueceu, pois havia, na minha avaliação, uma imposição da cultura do centro sobre a cultura local, e não necessariamente um diálogo em igualdade de atenção. Faltou de fato uma valorização e uma emancipação da cultura local, em um nível de profissionalização e investimento.⁵⁴

Acho que foi um acerto chegar reconhecendo a cultura local, buscando dar visibilidade à produção cultural tida como subalterna, negando e mesmo nos contrapondo a uma visão civilizatória de cultura que, de certa forma, norteava as principais estratégias da Secretaria de Cultura e o DACR – Departamento de Ação Cultural Regionalizada – criado justamente sob essa perspectiva da valorização e o fomento a

⁵⁴Trecho do questionário respondido por Evandro Nicolau, coordenador de Cultura no primeiro ano do CEU Aricanduva.

cultura local por Marilena Chauí, no governo Erundina, mas distante dessa perspectiva, anos depois, no governo petista seguinte, sob a diretriz de Celso Frateschi, no governo Marta Suplicy... Participar desse embate proposto claramente pelo CEU Aricanduva, vindo do trabalho que já vinha sendo realizado pelos representantes da Secretaria de Educação dali: gestora e diretoras e orientadoras das EMEI e EMEF locais foi fundamental para o amadurecimento da minha própria visão de cultura e política cultural. Um jeito de entender profundamente o fato de não haver na cidade “vazios culturais” – expressão recorrente da gestora de então – Susete – e entender o papel do Estado como aquele que fomenta, dá visibilidade e promove a troca e o diálogo às expressões culturais locais sem o ranço de vê-las como subalternas ou inferiores à cultura produzida pelo centro.⁵⁵

Paralelo à programação Cultural direcionada pela Secretaria de Cultura, o CEU Aricanduva desenvolveu um política cultural que contou com programações de cultura, nucleação de grupos e coletivos, construção do Regimento Interno do CEU Aricanduva, várias iniciativas para o bom funcionamento dos espaços e a aproximação e ocupação das comunidades do CEU.

Na tentativa que resolver os problemas que surgiram na ocupação dos espaços do CEU, como regras e zelo de utilização do seu espaço físico e seus equipamentos matérias; responsabilidades das chaves para abertura e fechamento das salas e Teatros, acompanhamentos das atividades; organização e preparo dos espaços para as atividades, foi criado o Regimento Interno do CEU Aricanduva, processo coordenado por Marcelo Manzatti, bem como um Sistema de Comunicação, coordenado por Flávia S. Salgado.

Os coordenadores, no sentido de aproximarem-se dos artistas e produtores culturais da região, passaram a frequentar e participar dos Fóruns de Cultura realizados na região de Itaquera, Penha e Aricanduva, acompanhando a programação dos equipamentos culturais (Casa de Cultura da Penha, Casa de Cultura Raul Seixas) e criar uma rede de ações em parceria com os equipamentos de Cultura da região, a fim de organizar a produção cultural local.

O primeiro chamamento de artistas e produtores culturais realizado pelo

⁵⁵Trecho do questionário respondido pela coordenadora Flávia Salazar Salgado do Núcleo de Cultura durante a primeira gestão do CEU Aricanduva.

CEU Aricanduva ocorreu motivado por uma formação de esclarecimentos e assessoria na formatação de projetos para o VAI – Projeto de Valorização de Iniciativas Culturais para jovens de periferia – projeto do vereador Nabil Bonduki. Cerca de 50 artistas compareceram nessa reunião, graças ao apoio das Casas de Cultura de Penha e Raul Seixas, 15 projetos receberam a assessoria da equipe de Cultura do CEU Aricanduva. Desses projetos orientados, dois conseguiram ser contemplados pela lei do VAI.

Esse grupo organizou a 1ª Convocatória de Artistas e Produtores Culturais da Zona Leste, com a mesa redonda *O papel do Estado na promoção de Cultura*, em que representantes das principais instituições culturais e educacionais da região estavam presentes. Esse processo de organização fortaleceu a participação popular e os grupos que produziam cultura na região, que foram incentivados a se organizar em núcleos de trabalho a partir de afinidades das linguagens e passariam a discutir e ocupar os espaços do CEU Aricanduva. Muitos dos projetos que irei descrever são resultados, ou foram motivados, pelo processo de articulação de artistas, produtores e projetos culturais desenvolvidos pelo CEU Aricanduva. O CEU Aricanduva procurou cumprir seu papel fomentador e divulgador da produção cultural local, num processo de inclusão e difusão da produção cultural no circuito interno do CEU e, posteriormente, na ocupação dos diversos espaços de cultura da cidade. De acordo com a tabela a seguir, podemos observar a participação nas convocatórias de Cultura, responsáveis pela ocupação do CEU Aricanduva.

Tabela 18 – Convocatórias de artistas e produtores culturais

Convocatória	Período da realização	Público presente	faixa etária dos participantes	responsáveis
Convocatória VAI	out	50	jovens e adultos	NAC
1ª reunião para a formação de um fórum cultural unificado da ZL	fev	11	representantes de fóruns culturais	NAC

1ª Convocatória – Uma política Cultural para o CEU Aricanduva	fev	150	jovens e adultos	NAC
2ª reunião para a formação de um fórum cultural unificado da ZL	mar	5	representantes de fóruns culturais	NAC
2ª Convocatória – O papel da mídia na promoção da cultura local	mar	70	jovens e adultos	NAC
3ª Convocatória – Formação de núcleos de trabalho	maio	65	jovens e adultos	NAC
TOTAL		351 acessos		



Imagem 88 – Apresentação Família Gang Street – CEU Aricanduva
 Imagem 89 – Oficina da dança de rua – Família Gang Street – CEU Aricanduva
 Fonte: Acervo pessoal

Família Gang Street – criada e liderada por Marcelo Veira a partir dos resultados das primeiras oficinas do projeto Recreio nas Férias de dezembro-janeiro de 2004, a Família Gang Street desenvolve técnicas de dança de rua e, desde sua primeira aparição, impressionou pela força das coreografias e pela integração do grupo. Composta por cerca de sessenta integrantes com idades que variam de 8 a 26 anos, esse grupo teve forte presença no cotidiano do CEU. Do trabalho realizado, destacam-se os dois Encontros de Dança idealizados e realizados pelo grupo, as diversas participações em eventos culturais e a divulgação das quatro coreografias criadas: *Resgate*, sobre a

marginalidade e a delinquência; *Cidade Sampa*, a cidade de São Paulo vista como laboratório; *Impacto*, a dinâmica, a força e a agilidade do elenco como objetos de trabalho e inspiração e; *Street Jazz*, a integração da nova turma do projeto Escola Aberta ao Família Gang Street.

Os Encontros de Dança, além de divulgarem a cena local, puderam contar com a participação de importantes nomes da dança de rua, como Nelson Triunfo, dançarino precursor do Hip Hop educativo, Araci de Almeida, da *Royal Academic of dance* e delegada do Conselho Brasileiro de Dança, filiada a Unesco, Ibis Monteiro, graduado pela Escola Cubana de *ballet*, Escola Nacional de *ballet* de Cuba, Maercelo Bucof, coreógrafo revelação pela CIA. Cisne Negro, dançarino da Kanvas e Maira Barbos, pesquisadora de Dança Contemporânea.

É uma delícia trabalhar com eles, porque a gente vê o brilho nos seus olhinhos. Muitos nem imaginavam que podiam chegar onde chegaram, receber aplausos, ser artistas. Eles já são artistas agora. O emotivo é muito forte, eles ficam felizes. É o que eu queria ter quando eu comecei. Fazemos no CEU Aricanduva, com um montão de meninos o que acontece nas Academias particulares em que dou aula, é como se estivéssemos dando uma bolsa para alunos que nem imaginavam que poderiam dançar. Continuar esse trabalho é fundamental, já que ele tira a garotada da delinquência e da marginalidade e traz para a dança e todos os seus benefícios: correção de postura, consciência corporal, coordenação motora, dinâmica de grupo. Uma pena e tensão constante é o fato de ser um trabalho voluntário. Não estando contratado para realizar esse trabalho, tenho, infelizmente que priorizar as outras oportunidades que surgem, atrapalhando os horários do grupo e pondo em risco mesmo sua continuidade, pois como todo mundo preciso levantar recursos para minha sobrevivência. Marcelo Vieira, idealizador do projeto, coreógrafo e principal responsável pela continuidade desses jovens na Família Gang Street.⁵⁶

Núcleo de Dança Vocacional – O Núcleo de Dança foi organizado a partir da 3ª convocatória e tinha preocupações de fomento à dança e às artes do corpo de grupos amadores e em formação profissional da Zona Leste. Na condução dos trabalhos do Núcleo estavam a professora de Dança do Ventre

⁵⁶ Depoimento de Marcelo Vieira retirado do Relatório 2003/2004 do CEU Aricanduva, p.47.

Cristiane Meira, a estagiária Barbara Schil e a bailarina e massagista Juliana Mangaba.

Depois de muitas reuniões de discussão de trabalho, o grupo desenvolveu um conceito parecido e com influências do Projeto do Teatro Vocacional, implantado pela SMC para fomentar a Dança Vocacional e ampliar o espaço de expressão e integração através da dança e do movimento na Zona Leste. Esse Núcleo teve os seguintes objetivos:

1-Fomentar a troca e o aprimoramento dos grupos de Dança e Artes do Corpo da região;

2-Estimular a reflexão crítica sobre suas práticas e outros aspectos inerentes à Dança como manifestação artística.”

Com atividades diversificadas - Encontros Temáticos, Mostras de Dança Vocacional, Oficina de Dança Criativa e Aulas Abertas de diferentes estilos de dança -, o grupo pretendia atingir o público da terceira idade às crianças, além de pretender articular em projetos comuns e Mostras regulares, os grupos de dança da comunidade.

O grupo criou um diálogo com o Núcleo de Dança da Casa de Cultura da Penha, criando em parceria o projeto *Sábados de Dança*, que ocorria mensalmente no Teatro do CEU Aricanduva para a mostra de artistas locais de dança. Ele também realizou seis encontros temáticos, três Mostras de Dança Vocacional, aulas abertas de Rechauch e Tai Chi Chuan e oficinas de Dança Criativa, Danças Circulares.

Núcleo de Artes Visuais – Grupo ARTICULAÇÃO – O Núcleo de Artes Visuais foi organizado depois de muitas tentativas motivadas pelo NAC. O grupo nasceu com intencionalidades para a organização de exposições, o estudo e a troca de experiências e o desenvolvimento de projetos comuns no CEU Aricanduva. Esse grupo foi liderado pelo professor da EMIA Eduardo Aritana e pela artista plástica Samara Costa, entre outros. Eles desenvolveram um projeto de construção coletiva de um jardim de esculturas do CEU Aricanduva, com matérias recicláveis e descartados e a participação de artistas da região e da comunidade. Para o desenvolvimento do projeto, fazia-se

necessário um apoio financeiro, buscando-se apoio através da lei do VAI, mas sem sucesso. Por falta de verba, o projeto não foi concluído. O coletivo organizou uma Exposição de Artes na Biblioteca Milton Santos, que fica ao lado do CEU Aricanduva, e participou das Festas do CEU, expondo trabalhos dos alunos da EMIA.

Prata da Casa/Som Nosso de Cada Dia – O projeto nasceu a partir de três eventos realizados no CEU Aricanduva. Realizado no final de semana anterior ao carnaval de 2004, desenvolveu-se uma jornada de dois dias de carnaval “alternativo”. No sábado o *CARNA RAP* – foram oito grupos de Rap de várias regiões da cidade e o público compareceu, prestigiou e aprovou o evento. A receptividade dos artistas ao espaço também foi estimulante; o *CARNA ROCK* foi realizado no domingo seguinte ao *Carna Rap*, dando a vez ao rock, também muito cultuado na região. Cinco bandas que se apresentaram, o público compareceu em grande quantidade, porém, uma chuva de verão no final da tarde espantou a plateia. Posteriormente, o grupo organizou o *1º Festival de Rock Alternativo*, em 11 de setembro, tendo a participação de cinco bandas com produção própria de altíssima qualidade que apresentaram-se para uma plateia animadíssima. Essa iniciativa teve a parceria de Rafael Roque (baixista da Big Band CEU Aricanduva), Andreia Izidoro e João Luis, do NAC, que concebeu o formato e produziu o evento.

O projeto *Prata da Casa/ Som Nosso de cada Dia*, nasceu da tentativa de suprir a grande demanda que o CEU Aricanduva tinha na parte musical, onde era frequente a busca de espaço pelos grupos e bandas musicais da região. A organização desse coletivo realizou diversas reuniões, debates de questões importantes à profissionalização do músico e muitas mostras de artistas locais, numa composição harmoniosa entre estilos diferentes. Os artistas dialogaram e conseguiram se organizar em um coletivo que teve uma expressiva participação nas programações do CEU Aricanduva. Podemos observar na tabela a seguir a forte participação e atuação do coletivo de Música: *Prata da Casa/Som Nosso de Cada Dia*.

Tabela 19 – Prata da Casa / Som Nosso de Cada Dia

Atividade	Período de realização	Público	Faixa etária	Responsáveis
Grupo Confidência (samba)	nov e dez/03	250	jovens e adultos	NAC e gestoria
I Encontro de Baterias do CEU Aricanduva – 1ª da Líder, Tradição Albertinense - Bateria Pública/Unicamp	7 fev	320	Livre	1 coord.NAC, técnicos de luz e som
Grupo Confidência, Toca do Coelho e Projeto Samba Agoniza mais não morre	8 fev	260	jovens e adultos	1 coord.NAC, técnicos de luz e som
Carnarock	14 fev	120	jovens e adultos	1 coord.NAC, técnicos de luz e som
Carnarap	15 fev	400	jovens e adultos	1 coord.NAC, técnicos de luz e som
Um Blues para Sampa	12 março	60	Livre	1 coord.NAC, técnicos de luz e som
Projeto Samba Agoniza mais não morre	março/abril sábados	15	Livre	técnicos som/ NAC
Maurício Rodrigues (abertura do show FACE OCULTA do Grupo Flor Amorosa)	Jun	60	Livre	técnicos som/ NAC
Festa Julina - Grupo ACAS	Jul	400	Livre	técnicos som/ NAC
I Prata da Casa - Grupo Mandala, Jorge Rafari	Ago	250	Livre	técnicos som/ NAC
1ºAniversário - Grupo Beija-Fulô, Nobre Sorriso, Confidência, Lucidez, DeMenosCrime	7 set	1500		técnicos som/ NAC
I Festival de Rock Alternativo	11 set	350	Livre	

II Prata da Casa: Wilson Mickoz, ACAS	Set.	400	Livre	
Os Skywalkers (abertura do show FACE OCULTA de Rogério Rochlitz)	Out.	15		
III Prata da Casa: Sec Sabe, The Frogs, Os Migalhas	Nov	230		
I Som Nosso de Cada Dia	20 dez	250 (previsão)		
Gravações Programa Pop Mix (para TV a cabo – circuito do rock alternativo)	jan 05	100		
Reuniões	quinzenais, a partir de 07 out	50		
TOTAL		5.030 acessos		

Saraucura – Encontros de Literatura – O coletivo de literatura foi organizado a partir das primeiras convocatórias ocorridas no CEU, onde um grupo do Jardim Marília, coordenados pelo poeta e contista Josimar Vicente e pelo músico Naimã, do Grupo Fulinaíma, iniciou um movimento de Encontros de Literatura, depois chamados de *Saraucura*, em que o público era convidado a participar com declamações, performances musicais e teatrais. O encontro acontecia sempre na terceira 6ª feira de cada mês. Aos poucos, o Encontro de Literatura/Saraucura foi ganhando a adesão dos artistas da região que participaram realizando performances de música, dança, teatro e literatura. O Saraucura em alguns momentos fez fusão com outras atividades do CEU, como a participação no show do grupo Taluá (do projeto Face Oculta) e as apresentações de encerramento da semana do MOVA, com sucesso de público e satisfação dos organizadores.

Os encontros eram realizados no Teatro do CEU e foram se aprimorando as possibilidades técnicas que o teatro dispunha. Foi comum ver os grupos que se apresentavam no Sarau, no desenrolar das ações, passando luz e som antes das apresentações. A organização ficava sob a responsabilidade de Josimar Vicente, que realizava a amarração bem feita de

cada evento, mas que apresentava fragilidades na continuidade regular do mesmo, pois, como sabemos, não existia verba para estimular a participação local. Dessa forma, não foram realizados os encontros de outubro e novembro.

Tabela 20 – Saraucura

Atividade	Período de realização	Público	Faixa etária
Encontro de Literatura – Saraucura	mar	30	Jovens adultos, 3ª idade
Saraucura	abr	45	Jovens e adultos, 3ª idade
Saraucura	maio	60	Jovens, adultos, 3ª idade
Saraucura	jun	80	Jovens, adultos, 3ª idade
Saraucura	jul	50	Jovens, adultos, 3ª idade
Saraucura	ago	60	Jovens, adultos, 3ª idade
Saraucura	set	150	Jovens, adultos, 3ª idade
Saraucura	out	50	Jovens, adultos, 3ª idade
Reuniões	Jun-set	12	
Ensaaios	Jun-set	12	
TOTAL		549	

Capoeira – O Núcleo de Capoeira teve uma forte atuação no CEU Aricanduva. O projeto e as ações foram descritas no tópico anterior, que tratou das questões etnorraciais. Os projetos de capoeira foram recebidos a partir das Convocações de Artistas e Produtores Culturais realizadas. A partir da 3ª Convocatória, procurou-se articular as propostas em um núcleo de trabalho que

não teve êxito. Porém, a facilidade de acesso, a presença de um estudioso e praticante de capoeira no NAC e a presença de dois grupos no espaço, facilitaram a presença da capoeira, do samba de roda e do maculelê, em grandes eventos do CEU Aricanduva e em oficinas oferecidas para a comunidade. Exemplo disso são os Batismos de Capoeira realizados no Teatro.

Tabela 21 – Atividades de capoeira

Atividade	Período de realização	Público	Faixa etária
Oficina - Mestre Pavão	- 3as e 5as	16	Crianças, jovens e adultos
Oficina - Mestre Giltemberg	- sáb aula - sáb treino	13 9	Crianças, jovens e adultos
Batismos de Capoeira	- dez 03 - set 04 - dez 04	430 390 300	Crianças, jovens e adultos
Participações especiais em outros eventos	- Recreio nas Férias jan/04 - Recreio nas Férias jul/04 - Semana da Consciência Negra nov/03 - 1º Aniversário (roda de capoeira e roda de samba) - Jei coletiva – Projeto do Afro ao Afrobrasileiro	250 350 120 1000 15	Crianças, jovens e adultos
TOTAL		2.893	

Núcleo de Teatro – Teatro Vocacional – O Núcleo de Teatro esteve vinculado ao projeto *Teatro Vocacional* - da SMC. A procura pelos grupos de teatro sempre foi muito intensa no CEU Aricanduva, apresentando uma grande demanda que foi sendo organizada na ocupação dos seus espaços para ensaios e nas programações que ele oferecia. Esse Núcleo, além de oferecer regularmente apresentações de Teatro, contribuindo com o processo de formação de público, conseguiu estimular a produção local, a partir da organização e articulação dos grupos nas Mostras, reuniões e aulas do Teatro Vocacional.

Na época da efervescência cultural ocorrida na primeira gestão do CEU Aricanduva, observou-se a sua vocação para abrigar um projeto de residência de grupos locais. Porém, com a mudança de governo e descontinuidade do grupo que trabalhava no CEU, esse projeto foi abandonado.

Tabela 22 – Programação e atividades do núcleo de teatro

ENSAIOS	Período de realização	Público	Faixa etária	Responsáveis
ensaios Teatro do Altruísmo	out a dez/03 sáb e dom	7	jovens	Teatro do Altruísmo NAC
ensaios Cronos	out/03 a nov/04	5	jovens	Cronos NAC
ensaios Ideias de um Ideal	ago-nov 3ª e 5ª f	15	jovens	Ideias de um Ideal NAC
ensaios Cultura Inglesa	ago-nov sábados	9	jovens	grupo NAC
Seres Ilusionários	junho 2ª feiras	4	jovens	grupo NAC
Princesa Safira	junho		jovens	grupo NAC
ensaios Píramo e Tisbe	sábado e domingo 9-13h	20	jovens e adultos	Lucilene NAC
ensaios CIEJA	2ª feiras de nov	11	jovens	prof. André

	das 19-22h			
ensaios Beija-Fulô	2as feiras de agosto 19-22h	16	jovens e adultos	Renata NAC-Gestoria
ensaios Cia das Cadeiras	2as de nov e feriados	5	jovens	NAC
outros ensaios		200	-	NAC
Seletiva de atores e cantores do Grupo Expressão	2 encontros em out	230	adultos	Tânia (Técnica de Ed.Física) Tatiana (prof.EMIA) 2 coord. NAC Técnico de som
APRESENTAÇÕES	Período	Nº Público	Público alvo	Responsáveis
O Mambembe	05, 06, 12 e 13 fev	240	juvenil-adulto	Cia Lúdicos de Teatro Popular, 1 coord.NAC, técnico de palco
Cria Gera Ação	10 mar	430	juvenil-adulto	1 coord.NAC, técnico de som e luz
Painel da Sexta de Dança	13 mar	550	livre	Núcleo de Dança CCPenha, 1 coord. NAC, técnico de luz e som
Canjica de Marte (Sarau)	27 mar às 19h	120	juvenil-adulto	Primus (coord do NAC CEU São Carlos), 1 coord. NAC, técnico de luz e som
A bruxinha Serafina (especial para o Recreio nas Férias)	19 jul 2ª f /10 e 14h	300	infantil	Grupo Girassol, 1 coord.NAC, técnico de luz e som
A bruxinha Serafina (especial para o Recreio nas Férias)	19 jul 2ª f /10 e 14h	300	infantil	Grupo Girassol, 1 coord.NAC, técnico de luz e som
Onde mora a felicidade	1 ago Dom /11h	85	infanto-juvenil	Seres Ilusionários, Festival Augusto Boal, 1 coord. NAC, técnico luz e som
Era uma vez em Encantalha	12 out	350	infantil	Quimera, 1 coord. NAC, técnico de luz e som
Talvez Algum dia	29 set 01 out	800	adulto	Quimera, 1 coord.NAC técnico de luz e som
Uma Guerra Mais ou Menos Santa	17 out	450	Adulto	EE Infante D.Enrique, 1 coord. NAC técnico de luz e som

Dança-Projeto do Risco ao Rabisco	23 out Sáb/11h	380	livre	Unegro, 1 coord.NAC técnico de luz e som
O Pagador de Promessas	30 out Sáb/11h	150	juvenil-adulto	Unegro, 1 coord.NAC, técnico luz e som
Romeu e Julieta	9 e 11 nov 3ª e 5ª f/ 20h	550	juvenil adulto	Gruta-Liceu Camilo Castelo Branco
Estranhos	13, 14 nov 6ª e sáb/20h	130	adulto	Grupo K, 1coord.NAC, técnicos
Total		5.120		

Produção do vídeo documentário *Uma história em construção II – CEU Aricanduva – política de direito e exercício*, de José Eduardo de Oliveira

A produção desse documentário foi realizada pelo coordenador de cultura José Eduardo de Oliveira, em parceria com o IPECIC – Instituto de Pesquisa da Ciência Cultural e a JEO Filmes. Procurou resgatar o histórico do projeto CEU e sua importância para as comunidades do entorno, como política de direito por um espaço com infraestrutura de qualidade social. As imagens foram coletadas durante o primeiro ano de trabalho e o documentário foi exibido no Teatro do CEU Aricanduva em 07 de setembro de 2004, sendo assistido por 380 pessoas na festa de aniversário do primeiro ano desse centro. Este documentário é um importante registro da história do CEU Aricanduva e encontra-se anexo à dissertação.

Os projetos a seguir foram organizados em parceria com os três núcleos de Educação, Cultura e Esportes do CEU Aricanduva.

Show Baile da Convivência Familiar – Andreazza



Imagem 90 e 91 – Apresentação do Show-Baile da Convivência Familiar – Andreazza – CEU Aricanduva

Fonte: Acervo pessoal

O Sr. Andreazza, artista da região, esteve presente no CEU Aricanduva desde a inauguração e trouxe o baile *Convivência Familiar* para o CEU de forma voluntária, resgatando a cultura e a memória da música regional brasileira. O público é composto por faixas etárias diversas, com mais frequência do público da terceira idade.

O baile acontecia quinzenalmente e teve posteriormente o apoio financeiro da SVMA, SME e SMC.

*A primeira vez que nós viemos para o baile dançamos a noite inteira. Ao final, o Sr. Andreazza nos chamou e nos presenteou com um CD, dizendo que éramos os campeões da noite. Hoje não perco um baile.*⁵⁷

*Pra gente que de domingo não tem nada para fazer em casa, este baile é uma oportunidade da gente ser um pouco mais feliz na vida.*⁵⁸

⁵⁷ Depoimento do Sr. Joaquim de Andrade, frequentador assíduo do baile, retirado do Relatório 2003/2004 do CEU Aricanduva, página 62.

⁵⁸ Depoimento da Sra Maria Cristina Rosa, frequentadora assídua do baile, retirado do Relatório 2003/2004 do CEU Aricanduva, página 62

Tabela 23 – Baile da Convivência Familiar – Andreazza

Atividade	Período de realização	Público	faixa etária	Responsáveis
Show Baile da Convivência Familiar	out, nov, dez/03 – jan, fev, mar, abr, maio, jun, jul/04 (todo 1º domingo do mês) total de 10 bailes	público médio entre 80 e 150 pessoas	3ª idade	Andreazza, 1 Coord. NAC, técnico de som
Show Baile da Convivência Familiar	08 e 22 ago, 05 e 19 set, 03 e 17 out, 07e 21 nov (todo 1º e 3º domingo do mês)	público médio entre 80 e 150 pessoas	3ª idade	Andreazza, 1 Coord. NAC, técnico de som, 1 membro da gestoria
Show Baile da Convivência Familiar (promovido pelo Projeto Escola Aberta da SME)	dia 21 set 16-19h	público médio entre 80 e 150 pessoas	3ª idade	Andreazza, 1 Coord. NAC, técnico de som, 1 membro da gestoria
Festa para Funcionários (ativ. voluntária)	08 out 19h	60 pessoas	adultos das empresas terceirizadas de segurança (Power) e limpeza (Monte Azul)	NAE gestoria NAC
Festa de despedida do ano	prevista para 04 dez (16-19)	público esperado 80 e 150 pessoas		
TOTAL		2.100		

Cooperativa de Mulheres Costureiras do CEU Aricanduva



Imagem 92 – Cooperativa de Mulheres Costureiras do CEU Aricanduva –
Imagem 93 – Participação da Cooperativa de Mulheres Costureiras do CEU Aricanduva –
Festa Junina

Fonte: Acervo pessoal

[...] eu tenho muita saudade do CEU, nossa! Eu aprendi muita coisa lá sabe, e adorava a gestora Susete que nos deu muita força pra nos montarmos uma Cooperativa de Mulheres costureiras, cheguei até a fazer figurino pra dança, pro teatro... Eu adorava os passeios que eles levavam a terceira idade, os Saraus, as apresentações de música, eu tenho muita saudade porque tudo, tudo foi muito bom lá, as festas, as quermesses, aquele grupo de mulheres, 20 mulheres, fazendo cada uma um pedacinho, aí saía uma obra de arte, só que acabou tudo...eles tiraram nosso espaço para costurar...simplesmente eles foram eliminando os lugares, nos chegamos a costurar até no saguão, mas de lá também eles nos expulsaram...os cursos ficaram todos pela metade porque acabou tudo...então era muito bom, né. Tinha gente lá que nunca tinha pegado numa agulha e aprendeu a costurar, aquelas que eram mais talentosas para pintura, pintavam as carinhas das bonecas e outras costuravam, emendavam os retalhos...⁵⁹

O Projeto da Cooperativa das Mulheres Costureis teve início a partir da Oficina de Costura em Retalhos do Projeto Escola Aberta da SME e pelo estímulo da sua gestora, que tinha militância nas questões de gênero, posteriormente contando com o apoio da coordenadora do Núcleo de Cultura, Flávia Salazar Salgado.

Nas oficinas, as mulheres foram produzindo e aprimorando as peças confeccionadas: bonecas de pano, bolsas, colchas, almofadas, etc. que

⁵⁹ Trecho da entrevista concedida por Norma Milani, 70 anos, membro da Cooperativa de Mulheres Costureiras e frequentadora assídua do CEU, em julho de 2013.

eram vendidas nos grandes eventos do CEU e o dinheiro que entrava servia para a compra de mais matéria-prima para a oficina e seu aprimoramento. A ideia central era que os produtos que eram produzidos por essas mulheres pudessem ser vendidos em feiras e lojas para ser uma fonte de renda para as componentes da cooperativa. A cooperativa chegou a produzir os figurinos para uma oficina de dança do Sesc Itaquera e o dinheiro recebido do trabalho foi dividido entre as integrantes.

Por sugestão de uma das participantes, um grupo de mulheres da oficina começa a frequentar reuniões do Programa Oportunidade Solidária da Secretaria do Trabalho, no Edifício Martinelli. Do contato com uma série de incubadoras de cooperativas (PUC, USP, ANTEAG e outras), as mulheres do CEU Aricanduva iniciam seu processo de incubação e confiança na possibilidade da geração de renda a partir do seu trabalho em cooperativa.

Da sua participação nas reuniões do Oportunidade Solidária veio a participação (como diretoria e membros efetivos) na recém fundada Associação Cultural de Artesãos Solidários – a ACAS – e o contato com a ANTEAG e com projetos de distribuição e aprimoramento do artesanato paulista que tem rendido bons frutos. Exemplos desses frutos são a venda em lojas do Carrefour, o envio de amostras para Brasília, a participação em diferentes cursos, o acesso rápido à informação referente ao artesanato, a participação no II Seminário de Economia Solidária em Cajamar e, sobretudo, o exercício político dessas mulheres que até pouco tinham pouca perspectiva de voltar ao mercado de trabalho ou de exercitar o trabalho coletivo, a representação política e o empreendedorismo.

De agosto a novembro de 2004, a ANTEAG ofereceu um primeiro curso de Autogestão ao grupo que levou a uma divisão no grupo inicial da Oficina de Retalhos, na medida em que participavam do curso aquelas mulheres que realmente estavam interessadas na formação da Cooperativa.

Durante os anos da primeira gestão, as mulheres tiveram todo apoio e acompanhamento para o desenvolvimento da cooperativa. Porém, na

virada de governo, as mulheres foram estimuladas a deixar o espaço e abandonar a cooperativa. Atualmente não existe mais nenhuma iniciativa de cooperativa no CEU Aricanduva.

Projeto Escola Aberta

O projeto da *Escola Aberta*, iniciativa da SMS, aconteceu durante os anos de 2003 e 2004, onde foram desenvolvidas várias oficinas para a comunidade de diversas linguagens artísticas. As oficinas foram selecionadas pela gestora e os núcleos de cultura e educação. Podemos visualizar as oficinas oferecidas de acordo com as tabelas 11 e 12.

O projeto Escola Aberta nos possibilitou contratar profissionais competentes da região do entorno do CEU, valorizando os artistas locais e propiciando ao CEU autonomia de escolha de acordo com o interesse dos frequentadores, que durante as oficinas participaram ativamente. As oficinas aconteceram por cerca de 4 a 5 meses, durante os anos de 2003 e 2004. A comunidade poderia escolher desde a dança de salão (onde as aulas ficavam lotadas), a oficina de costura, percussão, capoeira, luminárias. Canto e danças. O projeto foi encerrado com a virada de governo.

Todos os projetos desenvolvidos pelo CEU eram voluntários e não recebiam nenhuma ajuda financeira, com exceção das oficinas oferecidas pelo projeto Escola Aberta, na qual osicineiros eram pagos.

Ainda foram desenvolvidas as programações da Festa Junina, da Festa de Aniversário do CEU e a programação do mês da Consciência Negra, descritos anteriormente.

Todos os projetos desenvolvidos pelos Núcleos de trabalho, com o apoio do CEU e da comunidade da região, sempre tiveram uma participação bastante ativa. As oficinas sempre foram lotadas, os eventos de Dança, Teatro, Música organizados pela comunidade e pelo CEU tiveram os maiores públicos, o que nos reforça a ideia de que o CEU deveria ter autonomia e verba própria para poder definir a programação e contratar os artistas, professores e oficineiros de acordo com o interesse da

comunidade. Portanto, a ideia do CEU ser uma unidade orçamentária poderia fazer parte da pauta dos próximos governos.

3.6– Programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Cultura

A Secretaria de Cultura desenvolveu vários projetos de Arte e Cultura para os CEUs da cidade de São Paulo, no intuito de democratizar o acesso e formar o público para o Teatro, para a Dança, para a Música e para as Artes Visuais. Iremos apresentar a seguir os projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo.

EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística



Imagem 94 e 95 – Aula de Artes Visuais – Projeto Identidade – EMIA – CEU Aricanduva

Imagem 96 e 97 – Apresentação de Teatro alunos da EMIA – CEU Aricanduva

Fonte: Acervo pessoal

Com a construção dos primeiros 21 CEUs, a EMIA passou de um para 22 Escolas de Iniciação Artística na cidade de São Paulo. Antes da criação dos

CEUs, só existia uma EMIA, que fica localizada no metrô Conceição e que tem reconhecimento público pelo excelente trabalho que desenvolve com crianças e jovens na iniciação artística.

O projeto foi desenvolvido em parceria com as escolas do CEU que possibilitaram a participação das crianças nas oficinas e curso regulares de Artes. A EMIA oferecia cursos livres de Iniciação Artística para a crianças fora do horário de aula e em um momento conhecido na época como 6º momento. As crianças do CEU passaram a ficar na escola um período de 6 horas e o 6º momento (ou 5ª aula) era preenchido com as aulas da EMIA.

As oficinas e curso livres eram oferecidos também para o público de fora do CEU. As crianças e jovens poderiam ser matriculados em outras escolas que não as do CEU. Na tabela veremos os cursos oferecidos.

Tabela 24 – Atividades desenvolvidas pela EMIA – SMC

Atividade	Período de realização	Público	faixa etária	responsáveis
EMIA 2003	out -dez 03	653 inscritos 357 frequentes	05 a 14 anos	Edicléia P. Soares/NAC
Dança	mar-dez 04	112 - frequentes	05 a 14 anos	Edicléia P. Soares/NAC
Teatro	mar-dez 04	114 - frequentes	05 a 14 anos	Edicléia P. Soares/NAC
Música	mar-dez 04	227 - frequentes	05 a 14 anos	Edicléia P. Soares/NAC
Artes Plásticas	mar-dez 04	175 - frequentes	05 a 14 anos	Edicléia P. Soares/NAC
I Mostra EMIA	7 set 04	660	toda a família	NAC
II Mostra EMIA	20 set 04	310	toda a família	NAC

III Mostra EMIA	04 dez 04	300 (público previsto)	toda a família	NAC
Reunião com pais	jun	150	toda a família	NAC
Reunião com pais	set	80	toda a família	NAC
Reunião com pais	out	85	toda a família	NAC
TOTAL		2.570 acessos		

Big Band e Fanfarra, Grupo Experimental de Percussão e Centro de Estudos Musicais do CEU Aricanduva: Orquestra de Câmara, Camerata de Violões, Grupo de Iniciação Coletiva de Sopros e Banda CEU



Imagens 98 e 99 – Apresentação dos alunos no espetáculo Saltimbancos - Centro de Estudos Musicais – CEU Aricanduva
Fonte: Acervo pessoal

O Projeto da Big Band foi desenvolvido em todos os 21 CEUs iniciais da cidade de São Paulo e em alguns CEUs ele sofreu adaptações para se integrar às características e necessidades das comunidades.

No CEU Aricanduva foram necessárias algumas adaptações realizadas a partir da seleção realizada entre os inscritos que, na sua maioria, eram iniciantes.

De acordo com o panorama de que o público interessado era iniciante, e de que não havia requisitos prévios para compor a *Big Band*, estrategicamente se criou o *Grupo de Iniciação Coletiva de Sopros* para ser dado a esses alunos um primeiro desenvolvimento possibilitando, posteriormente, que eles pudessem participar da *Big Band*. Durante o primeiro semestre, o desenvolvimento do *Grupo de Iniciação Coletiva de Sopros* teve resultados muito positivos e os selecionados para a *Big Band* também se aprimoravam e mantinham uma distância de conhecimento entre os grupos. Foi criada então a Banda CEU, que pode assimilar os alunos em desenvolvimento, mas que ainda não tinham condições técnicas de tocar o repertório da *Big Band*.

Os professores e coordenadores do projeto estavam muito envolvidos com a iniciativa e foram se ajustando de acordo com o desenrolar das iniciativas e de suas necessidades. Por esse motivo, no CEU Aricanduva foi possível ter-se um projeto flexível e que pode ser moldado à realidade local, tornando-o viável e satisfatório. Os alunos de trompete e trombone realizavam ensaios paralelos, criando os quartetos e quintetos, passando a fazer parte da Banda CEU no segundo semestre, dirigidos pelos professores de instrumentos.

A Fanfarra, projeto original, teve algumas adaptações e logo se transformou no *Grupo Experimental de Percussão*, sendo uma das mudanças realizadas mais acertadas. No mês de junho de 2004, o grupo desenvolveu o musical infantil: *Os Saltimbancos*, lotando o teatro em todas as apresentações e conquistando a autonomia do grupo. A criação da Orquestra de Câmara e a Camerata de Violões ocorreu para dimensionar e otimizar os instrumentos da orquestra de cordas e os violões da EMIA, que estava ociosos. Os alunos dos dois novos grupos passaram a frequentar as aulas de teoria musical e foram organizados em turmas de iniciantes e de iniciados.

Foram realizadas parcerias que ajudaram a desenvolver o projeto de Música, entre elas as parcerias com a *Torau* e a *Phobus*, através de empréstimo de equipamentos de som para o musical *Os Saltimbancos*. A orquestra de cordas pode contar com a parceria estabelecida com a Faculdade de Música Carlos Gomes, que direcionaram seus alunos de bacharelado para cumprirem suas horas de estágio no projeto de Música do CEU Aricanduva.

A partir de junho de 2004, foram iniciadas as apresentações públicas dos grupos de música do Centro de Estudos Musicais no CEU Aricanduva para divulgar o desenvolvimento do trabalho do Centro de Estudos Musicais, formar público de música instrumental e estimular os alunos a mostrarem os conhecimentos adquiridos. Estabeleceu-se então o 3º domingo de cada mês, sempre às 11h00, dia e horário cativo para as apresentações das *Manhãs Musicais*. A ideia deu tão certo que o público e alunos aguardavam as *Manhãs Musicais*, com público sempre em torno de 200 a 400 pessoas. As *Manhãs Musicais* tornavam os domingos alegres e festivos. Com o tempo, o grupo do Centro de Estudos Musicais desenvolveu a confecção de Programas com mais informações sobre as obras e estilos apresentados, contribuindo para o conhecimento da plateia.

Esse trabalho foi desenvolvido por uma equipe muito comprometida. Podemos ver os integrantes da equipe na tabela 9, estando na coordenação, Paula Molinari, que sempre tratou com respeito a comunidade, realizando as mudanças necessárias com muito profissionalismo, dedicação e amor à música.

Tabela 25 – Atividades da *Big Band*, Fanfarra, Grupo Experimental de Percussão e Centro de Estudos Musicais do CEU Aricanduva – SMC

Atividade	Período	Público	Faixa etária
Aulas de instrumento e teoria musical	Nov/03 a nov. 2004	120	12 – 70 anos
<i>Agnus Camerata</i> - concerto didático – c/ regente e arranjadora professores de baixo e teoria musical do projeto	18, 19, e 20 junho 27 e 29 ago	1810 (escolas da rede) 1350 (comunidade) 3160	Infantil/adulto
Manhãs Musicais	20 junho: – <i>Big Band</i> - Grupo de Iniciação Coletiva 22 de ago: – <i>Big Band</i> 19 de set: - Fernando Poles (violonista) - EMIA 19 de dez: - Recital de Natal com todos os	1200	livre

	grupos		
Participações especiais em outros eventos	No CEU: - 1º Dia no CEU - Reunião de Polo da Penha - Reunião da Subprefeitura de Itaquera Externos: - Praça IV Centenário - Galeria Olido - Casa de Cultura da Penha - Aniversário da Mooca	800 450	livre
TOTAL		5.980 acessos	

Teatro Vocacional – O Teatro Vocacional foi um projeto criado pela SMC, que tinha por objetivo desenvolver aulas e práticas teatrais, fomentar a formação de grupos, estimular a articulação dos grupos em Mostras, Festivais para a troca de experiências e contribuir para a formação de público para o Teatro.

O projeto teve grande êxito no CEU Aricanduva, pois entre seus orientadores estavam Elvis de Freitas, que tinha conhecimento e transitava muito bem entre os grupos de teatro da região, e Soraya Aguilera, grande atriz do cenário paulistano. Elvis de Freitas tinha sido também produtor cultural da Casa de Cultura Raul Seixas e um dos organizadores do Festival de Teatro Augusto Boal, realizado em parceria da Subprefeitura de Itaquera e Sesc Itaquera.

Além dos cursos oferecidos pelo CEU Aricanduva, foi criada uma rede de relações entre os grupos de teatro da região que ocuparam os espaços para ensaios, apresentações e Mostras locais nesse CEU. Posteriormente, fazendo a itinerância por outros centros, participaram da *Mostra do Pedaco*, dentro da Zona Leste, e de apresentações externas, como na Galeria Olido, além da participação em palestras e workshops de teatro. Entre essas, podemos destacar a participação privilegiada dos alunos e grupos locais no *workshop* com Peter Brook, grande nome do Teatro Mundial.

Tabela 26 – Atividades do Teatro Vocacional – SMC

Atividade	Período	Público	Faixa etária
Aulas	nov/03 a dez/04	63	Maiores de 14 anos
Relação com grupos locais	nov/03 a dez/04	51 grupos cadastrados 26 grupos em contato frequente	Maiores de 14 anos
I Mostra de Cenas de São Paulo	20 dez/03	170	Livre
II Mostra de Cenas de São Paulo	Julho: 3as, 5as às 20h Sáb. e dom. 11h	6.500	Livre
I Jornada Teatral	21 de nov.	680	Livre
Total		7.490 acessos	

Formação de Público – O Projeto Formação de Público, como o próprio nome já diz, tem por objetivo formar público teatral em regiões onde não existe o acesso às linguagens artísticas. O projeto consistia em realizar alguns encontros em sala de aula nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com profissionais especializados para um diálogo/palestra sobre a linguagem teatral e sobre o espetáculo, que seria assistido posteriormente no Teatro do CEU Aricanduva. Os artistas que acompanharam esse processo foram Ivanildo Piccoli, atualmente doutorando do Instituto de Artes da UNESP e Roberta Silva Nunes de Oliveira. A temática dos espetáculos estava ligada aos eixos: migrações urbanas e construções de identidade.

O projeto encontrou algumas dificuldades técnicas devido ao vazamento de som durante as apresentações. Os primeiros CEUs enfrentam um problema estrutural de vazamento de som. Quando usada a quadra no piso superior, e o estúdio para ensaio da *Big Band*, há vazamento de som no teatro, atrapalhando a apresentação.

Depois que os problemas técnicos passíveis de acontecer foram administrados, o projeto teve bom andamento e no final o saldo foi muito positivo.

Tabela 27 – Apresentações do projeto Formação de Público – SMC

Espectáculo	Período	Público	Faixa etária	Responsáveis
Borandá	maio 3as e 5as f 20h	400 por apresentação	15 a 35anos em média	Ivanildo, Roberta e 1 coord. NAC
Mire e Veja	agosto 3as e 5as f 20h	400 por apresentação	15 a 35anos em média	Ivanildo, Roberta e 1 coord. NAC
Bispo	outubro 3as e 5as f 20h	400 por apresentação	15 a 35anos em média	Ivanildo, Roberta e 1 coord. NAC
Formação de Professores	ago a dez 2ª e 5ª f	35 professores	adultos	Ivanildo e Roberta
TOTAL		3.635 acessos		

Difusão de Teatro - A difusão teatral começou a ocorrer no CEU Aricanduva desde a inauguração, mesmo com a obra do teatro ainda em finalização. O CEU começou a receber espetáculos de rua ou adaptáveis ao espaço que se chama de sala multiuso – um pequeno teatro com cadeiras removíveis que tornava o espaço fácil de ser modificado. Depois, com o teatro pronto e em funcionamento, o CEU Aricanduva começou a receber excelentes espetáculos infantis, e o domingo à tarde passou a ser o dia cativo do teatro infantil, com público assíduo que lotava o teatro.

Além dos espetáculos serem oferecidos para a comunidade, ocorriam sessões oferecidas para as escolas da região e era frequente a visita das escolas das subprefeituras da Penha, Itaquera e Aricanduva. Era competência

das coordenadorias oferecer ônibus e do CEU Aricanduva receber e acomodar as plateias, sempre muito bem vindas.

O projeto Difusão Cultural teve um excelente desempenho e foi muito bem aceito pelas escolas e comunidade em geral.

Tabela 28 – Difusão de Teatro – SMC

Espectáculo	Período	Público	Faixa Etária
Esperando Lima Trio Piatini	22 e 23 Nov/2003	200 comunidade	Infantil
Sopa de Pedra Grupo Luz & Ribalta	3 ^{as} e dom. Dez/ 2003	480 escolas 240 comunidade	Infantil
Cidade Azul CIA Truks	3 ^{as} e dom Abril/ 2004	1780 escolas 1200 comunidade	Infantil
Índio CIA Pessoal do Faroeste	aio	1776 escolas 1500 comunidade	Infantil
O caso da Casa CIA do Grito	Junho	1686 escolas 1000 comunidade	Infantil
Menina Bonita do Laço de Fita – CIA Banquete Cênico	Agosto	3242 escolas 1600 comunidade	Infantil
Macaco Simão e outras histórias – Grupo Furufunfum	Setembro	1500 escolas 1200	Infantil

		comunidade	
Folia de Boi CIA Cacos e Cacarecos	Outu bro	1885 escolas 1200 comunidade	Infan til
Pinóquio etc e tal CIA Teatro por um Triz	Nove mbro	1205 escolas 730 comunidade	Infan til
Total		21.428 acessos	

Programação de Cinema – A programação de Cinema no CEU Aricanduva teve início em novembro de 2003, quando foi realizada a Semana da Consciência Negra, na qual projetada a sua primeira sessão de cinema com o filme *Na rota dos Orixás*, e com mediação de Elizabete Umbelino. Em seguida, a SMC fez parceria com o Festival do Minuto e Festival Mundo Mix, tornando os CEUs polos de exibição.

Posteriormente, as programações de cinema foram definidas como: *Programação Regular de Cinema* e *Sessão Cineclube*.

Nas convocatórias de Artistas e Produtores Culturais, foi organizado o Núcleo de Audiovisual, que contou com a participação de membros das Oficinas Kinoforum, André Francioli, Só Brasil e integrantes dos movimentos de Cinema Periférico da Cidade Tiradentes, Jd. Aricanduva e São Mateus. Dessa nucleação surgiu a Mostra de Vídeo Filmagens Periféricas, iniciativa pelos ex-alunos das Oficinas de Cinema Kinoforum, que desenvolveram em 2002 um projeto na Cidade Tiradentes. Seus alunos seguiram a trajetória do Kinoforum, realizando filmagens periféricas e que buscam mais democratização para a atividade de audiovisual no Brasil.

A partir de abril de 2004, a SMC, em parceria com várias distribuidoras, disponibilizou vários filmes para a abertura do cine-teatro e para as sessões de cinema adulto e infantil. No início, as temporadas eram mensais, passando

depois a serem quinzenais, aumentando a oferta de filmes e a frequência do público.

No aniversário do CEU Aricanduva, em parceria com a SVMA e cinema Unibanco, foram oferecidos filmes inéditos que estavam entrando no circuito de cinemas da cidade de São Paulo. Essa iniciativa agradou o público, que se tornou assíduo nas programações de cinema oferecidas no CEU Aricanduva.

Tabela 29 – Programação Cinema Infantil – SMC

Filme	Período	Público	Faixa etária	Responsáveis
Bernardo e Bianca	abril : 3ª f às 10/14h sábados 14h	2800	infantil	1 coord. NAC 1 técnico
Vida de Inseto	Maior: 3ª f às 10/14h sábados 14h	3000	infantil	1 coord. NAC 1 técnico
Castelo Rá-tim-bum	Junho: 3ª f às 10/14h sábados 14h	1400	infantil	1 coord. NAC 1 técnico
James e o pêssego gigante	junho : 3ª f às 10/14h sábados 14h	2515	infantil	1 coord. NAC 1 técnico
O estranho mundo de Jack	Julho: 3ª f às 10/14h sábados 14h	3010	infantil	1 coord. NAC 1 técnico
Kiriku e a feiticeira	agosto e set 3ª f às 10/14h sábados 14h	3700	infantil	1 coord. NAC 1 técnico
Tigrão – o filme	set -2ª quinz 3ª f às 10/14h sábados 14h	2000	infantil	1 coord. NAC 1 técnico
Procurando Nemo	out 3ª f às 10/14h sábados 14h	2450	infantil	1 coord. NAC 1 técnico

Monstros S.A	nov 3ª f às 10/14h sábados 14h	1500	infantil	1 coord. NAC 1 técnico
TOTAL		22.375 acessos		

Tabela 30 – Programação Cinema Adulto

Filme	Período	Público	Faixa etária	Responsáveis
Bicho de sete cabeças	abril 4ª f às 19h30 dom às 18h	280	adulto	1 coord. NAC 1 técnico
Carandiru	maio 4ª f às 19h30 dom às 18h	1060	adulto	1 coord. NAC 1 técnico
Domésticas	junho 4ª f às 19h30 dom às 18h	620	adulto	1 coord. NAC 1 técnico
O homem que copiava	julho 4ª f às 19h30 dom às 18h	650	adulto	1 coord. NAC 1 técnico
O auto da compadecida	agosto 4ª f às 19h30 dom às 18h	700	adulto	1 coord. NAC 1 técnico
Deus é Brasileiro	outubro 4ª f às 19h30 dom às 18h	350	adulto	1 coord. NAC 1 técnico
Eu, Tu, Eles	novembro 4ª f às 19h30 dom às 16:30	270	adulto	1 coord. NAC 1 técnico
TOTAL		3.930 acessos		

Sessão Cineclube – Na SMC foi criada uma comissão composta por coordenadores de alguns CEUs, com o objetivo de criar uma programação para os 21 CEUs com filmes de arte que possibilitassem dar a oportunidade às comunidades conhecerem e aprimorarem suas visões sobre a obra do

audiovisual, fomentando a discussão e reflexão a partir de clássicos do Cinema Mundial. Esse ciclo de cinema foi chamando de *O que é cinema?*, e teve a seguinte programação: *Cidade de Deus* – Fernando Meirelles; *Eu quero ser John Malkovich* – Spike Jonze; *Janela Indiscreta* – Alfredo Hitchcock; *A marca da maldade* – Orson Welles; *Beleza Americana* – Sam Mendes.

Essa programação, como era esperado, atingiu um pequeno público (347 acessos em toda a programação) interessado em filmes de arte e em estudar a história do Cinema. A programação foi desenvolvida no 2º semestre de 2004, último ano da gestão petista.

Face Oculta - O projeto Face Oculta foi desenvolvido pela SMC e foi o projeto que menos conseguiu atingir o público local. A programação de shows era definida de forma centralizada e os CEUs não tinham possibilidade de opinar e decidir com a comunidade, fator esse que dificultava a presença do público.

Os shows ocorriam sempre aos sábados, às 19h00, e não conseguiu formar público, talvez porque a programação não era atraente. Nesses horários, os jovens já voltavam para suas casas e as famílias não criaram o vínculo com a sua programação.

O CEU Aricanduva, a partir desses dados, criou uma estratégia para atrair o público, integrando o projeto *Face Oculta* com o projeto da casa *Saracura*. A partir daí, começou-se a ter um pouco mais de frequência. O público local estava mais interessado em ver a programação local. Talvez tenha sido um erro não decidir com os coordenadores dos CEUs as programações mais adequadas a cada comunidade.

Tabela 31 – Face Oculta – SMC

Show	Período	Público	Faixa Etária	Responsáveis
Zabomba	03 deAbril	60	livre	1 coord. e técnicos
Trio Carapiá	10 deAbril	50	Livre	1 coord. e técnicos
Baquebolado	01 de Maio	50	Livre	1 coord. e técnicos
Dimi Zumquê	08 de Maio	15	Livre	1 coord. e técnicos
Flor Amorosa	05 de junho	60	Livre	1 coord. e técnicos
União Black	12 de junho	40	livre	1 coord. e técnicos
Tutti Baê	03 de julho	450	livre	1 coord. e técnicos
Tião Carvalho	10 de julho	80	Livre	1 coord. e técnicos
Dinho Nascimento	07 de agosto	60	Livre	1 coord. e técnicos
Mandu Sarará	14 de agosto	50	Livre	1 coord. e técnicos
Carlinhos do Cavaco	04 de setembro	200	Livre	1 coord. e técnicos
Taluá	10 de setembro	150	Livre	1 coord. e técnicos
Mulheres de Ilú	02 de outubro	40	Livre	1 coord. e técnicos
Beto Villares	09 de outubro	20	Livre	1 coord. e técnicos
Rogério Roschlitz	06 de novembro	15	Livre	1 coord. e técnicos
Samba da vela	13 de novembro	160	Livre	1 coord. e técnicos

Moisés Santana	04 de dezembro	70 (previsão)	Livre	1 coord. e técnicos
Chico Saraiva	11 de dezembro	70 (previsão)	Livre	1 coord. e técnicos
TOTAL		1.640 acessos		

Pré-Conferência Municipal de Cultura – SMC

A I Conferência Municipal de Cultura da cidade de São Paulo, realizada pela gestão petista, aconteceu a partir da atuação política dos Foruns Regionais de Cultura em toda a cidade, entre 2002 e 2004. O CEU Aricanduva acolheu a Pré-Conferência da Leste I, que incluía as subprefeituras de Itaquera, Penha, São Mateus e Ermelino Matarazzo.

Em um amplo debate sobre as questões referentes à cultura, foram eleitos 13 delegados para representar aquelas subprefeituras na I Conferência de Cultura, realizada no Museu da Cidade – Palácio das Indústrias, onde atualmente funciona o Museu Catavento. Podemos ver a relação dos delegados eleitos na tabela 31.

Tabela 32 – Delegados eleitos na I Conferência de Cultura – SMC

Subprefeitura / região	Nome
Penha	Paula Cristina Rodrigues
Penha	Edicléia Plácido Soares
Penha	Luiz Gonzaga Santos
Ermelindo Matarazzo	Wagner Machado S.
Ermelindo Matarazzo	Evandro Colosso S.
Ermelindo Matarazzo	Cristian Bezerra dos Santos
Itaquera	Cristiano Gomes S.
Itaquera	Viviane da Silva Araújo
Itaquera	Ângela Maria da Silva

Itaquera	Edson Martins
Itaquera	Antônio Rolim
Itaquera	Crido – Euclides Ferreira
São Mateus	Lucina Moura
São Mateus	Lino Reis
São Mateus	Toroká

Em toda a programação que vinha da SMC, os artistas recebiam cachê pelas apresentações. Das atividades que tinham verba, apenas as oficinas livres eram definidas pelos coordenadores de Cultura dos CEUs. As demais programações que tinham verba eram definidas na SMC, sendo que todas as programações dos CEUs funcionavam em formato de voluntariado.

Entre as oficinas pagas pela SMC, e que foram desenvolvidas no CEU Aricanduva, estavam: *Dança do Ventre*, com a professora Cristiane Meira; *Hip Hop e Pista Radical*, com Mano Mikimba e; *Oficina de Vídeo*, com a professora Ana Paul.

O ano de 2004 foi marcado pela efervescência cultural e pela participação dos grupos e movimentos culturais que se organizavam para melhorar as relações entre a SMC e as políticas culturais na cidade. Nesse período, assistíamos um movimento de reconhecimento das periferias e se iniciava um processo de democratização das relações culturais na cidade de São Paulo. Talvez esse movimento tentasse resgatar a política democratizadora desenvolvida por Marilena Chauí, quando secretária de cultura na gestão petista de Luiza Erundina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação *O pensamento Vivo de Mário de Andrade: dos Parques Infantis aos CEUs da cidade de São Paulo* teve como propósito narrar a trajetória de dois momentos importantes da história da Educação e Cultura na cidade de São Paulo: os *Parques Infantis*, criados por Mário de Andrade na década de 1930, e os *CEUs*, criados a partir do ano de 2003. Em tempos diferentes e através de outras iniciativas pontuadas nesta narrativa, foram duas iniciativas inovadoras que se relacionam, e que contribuíram e contribuem para a qualidade sociocultural e educacional desta cidade. Através dos estudos realizados, pude identificar várias semelhanças entre os projetos do Parque Infantil e do CEU. Ambos foram criados para atender populações pobres e carentes com dignidade e qualidade social.

Os dois projetos estabeleceram em seu escopo ações e políticas que dialogavam, criando inter-relação entre a Educação, a Cultura e o Esporte, e em segundo plano, com outras secretárias como Verde e Meio Ambiente e Saúde, entre outras. Por serem projetos de excelentes estruturas oferecidos para populações pobres e excluídas, sofreram muita discriminação e crítica das oposições políticas e da elite paulistana. Sobretudo, os dois projetos tiveram a sua continuidade, mesmo que o projeto inicial tenha sido completamente dilacerado.

Hoje, os CEUs na gestão Serra/Kassab se multiplicaram, sendo atualmente 45. Porém, foram duramente criticados e sofreram mudanças drásticas que descaracterizaram a ideia inicial, já não é possível encontrar projetos como o desenvolvido pelo CEU Aricanduva, que nos parece ter sido uma experiência muito significativa e valorosa. Os Parques Infantis receberam críticas violentas, mas foram multiplicados nas gestões seguintes de Prestes Maia e Paulo Lauro, chegando a compor um quadro de 109 unidades, entre Parques e Recantos Infantis, até o ano de 1974. Contudo, a estrutura foi modificada. Exemplo disso pode ser vivenciado na prática do PI 12, atualmente EMEI Regente Feijó, que teve seu terreno dividido ao meio e totalmente murado, separando a parte lúdica das piscinas e quadra da parte escolar. De

tempos em tempos ocorre um atentado a liberdade infantil nas escolas de São Paulo.

Quero propor, a partir deste estudo, uma reflexão sobre a distância entre a escola que temos e aquela que queremos. A história da Educação desta cidade e deste país nos mostra que tivemos homens e mulheres que pensaram e dedicaram suas vidas para desenvolver práticas e experiências que nos levam a crer que é possível melhorar a qualidade da educação brasileira, como foi o exemplo de Paulo Freire que se dedicou a Educação, participou da gestão de Luiza Erundina, e que muito influenciou os CEUs. Aqui, apresento duas excelentes iniciativas que, se tivessem mais tempo, poderiam ser de fato implementadas. Os PIs e os CEUs continuaram. As políticas que foram desenhadas por Mário de Andrade se perderam durante a trajetória dos PIs, mas não morreram. Exemplo disso foi o resgate apontado nesta dissertação sobre as influências que os CEUs receberam do seu pensamento. O caminho dos CEUs pode ser modificado, mas assistimos hoje o desmonte de mais uma significativa experiência que inovou.

Mário foi conhecer a fundo nossas culturas, buscou construir uma cultura genuinamente brasileira, porém conheceu algumas das várias e ricas culturas de cada canto do Brasil. Ele foi buscar, no ócio construtivo, as danças, as músicas, os contos, as artes, maravilhando-se e encantando-se, e nunca mais abandonou esse percurso. Como era um homem ímpar, deixou-nos um legado através de seus estudos e registros das culturas brasileiras. Generoso, compartilhou com as crianças dos Parques Infantis (nossos filhos e a maior riqueza de um povo) a alegria presente nas manifestações populares, os conhecimentos lúdicos, a matemática do corpo e da música e tantos outros conhecimentos que fazem parte do mundo do ócio. Contudo, a nossa escola está construída sobre a ótica do mundo do trabalho, do formal. Por isso, insiste em negar experiências como essa. Esse é um dos pontos cruciais que tratei. Esses conhecimentos estão recebendo valor, porém encontram-se à margem do currículo, sendo atividades extracurriculares e considerados conhecimentos não formais.

A experiência dos PIs trouxe a valorização da cultura brasileira e o CEU procurou resgatar as diversidades culturais e étnicas através de sua experiência inovadora. O CEU Aricanduva nos mostrou a riqueza e a importância de se respeitar e considerar as culturas populares e urbanas, os conhecimentos *não formais*, que a meu ver, formam e são importantes para a construção da identidade de um povo e sua autonomia social.

Tentaram nos colonizar e as culturas subalternas sobreviveram e sobrevivem Brasil afora, periferia afora. O exemplo de São Paulo é o encontro de sua população constituída dos mesmos imigrantes que preocupavam Mário de Andrade, como os nordestinos e afro-brasileiros de hoje e que, há quase um século, confrontam e miscigenam suas tradições de Arte e Cultura Popular. Quando narrei nesta dissertação a batalha conceitual travada entre a equipe central da SMC, constituída de representantes da elite cultural paulistana, liderados pelo então secretário de cultura, Celso Frateschi, e, do outro lado, os representantes de Cultura e Educação dos CEUs nas periferias paulistanas, queria dizer que não era possível nos conduzirmos por um caminho colonizador.

Era preciso construir a partir de e junto com aquelas comunidades que produzem cultura (queiramos ou não) em formatos diferentes daqueles tradicionalmente concebidos e cristalizados na visão das supostas elites. Esse processo doloroso estava num caminho que conquistava a democratização conceitual da educação e da cultura. Exemplo disso foi o fato de que, mesmo tardiamente e depois de muita pressão por parte dos movimentos culturais da periferia, houve a iniciativa da SMC de criar a *Conferência Municipal de Cultura* disposta a estabelecer o diálogo.

O CEU reconheceu as possíveis hibridações culturais que se encontram nas periferias paulistanas. Ele abriu caminho para que as populações excluídas ocupassem os espaços de excelência para fruir, produzir, escolher, opinar, decidir, construir coletivamente um projeto digno de um Centro de Educação Unificado. Esse uniu a Cultura, o Esporte e tantas outras frentes que quisessem colaborar, através das parcerias intersetoriais, desconstruindo as estruturas fechadas e arcaicas que herdamos do processo educativo pautado pelo conhecimento universal e pelo conceito de trabalho formal.

Nesta narrativa pude ver como foi importante esse processo democrático de construção popular. Porém, quem esteve à frente sofreu com as políticas partidárias que insistem em deixar marcas para ganhar votos para as próximas eleições e utilizam de armas perseguidoras - como exemplo, a perseguição política sofrida pelos gestores dos CEUs na gestão Serra/Kassab, por fazerem parte do governo rival petista. Por parte do PT e de Marta Suplicy, assistimos à utilização do projeto CEU como forma de marketing eleitoral.

Considero que essa lógica de destruição da política construída anteriormente pelo partido X ou Y demonstra a imaturidade que enfrentamos no âmbito das políticas partidárias que destroem importantes experiências no campo social, como apresentadas aqui nos CEUs e PIs. Faz-se necessário amadurecermos socialmente a política brasileira, para que se garanta a continuidade das importantes iniciativas, independentemente do partido que ocupe a legislatura. Hoje, estamos em mais um período eleitoral e essa guerra continua acirrada. Porém, já começamos a ver presente no discurso político a preocupação com o encerramento dessa guerra, e a defesa pela integração das boas ações intragovernamentais.

Terminar esta dissertação foi muito difícil, pois falo de um lugar do qual fiz parte, que me trouxe tantas vivências e aprendizagens felizes, mas que me trouxe tristezas, como a perda de um filho, perdido nas loucuras vividas no último ano de pressão no governo Serra. A perseguição política sofrida nesse governo resultou em punição pelo furto de um bem (que nem me recordo mais se foi um aparelho de som, ou outro qualquer equipamento). Mas hoje, escrevendo estas linhas finais, ainda preservo os sonhos e utopias, e é desse lugar que falo. A utopia, que pode estar em desuso, foi a mola condutora para que eu chegasse a estas considerações finais. Em cada momento que pesquisava e conhecia um pouco mais dos Parques Infantis, de Mário de Andrade, das inovadoras experiências desenvolvidas por importantes pensadores brasileiros no âmbito cultural e educativo, vibrava, me reconhecia nas leituras e ia construindo um conceito de pertencimento. Através desse estudo, pude conhecer um pouco da trajetória de homens e mulheres (que são muitos) que lutaram pela igualdade social, pela escola brasileira e pela cultura brasileira. Aqui fica o registro do desejo que, num futuro muito breve, estas

palavras estejam superadas e que o desuso da utopia dê espaço a um novo sentido de ação, através do qual as novas gerações possam ter seus sonhos de Educação e Cultura transformados e consolidados em realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento* – fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AMARAL SILVA, Antônio; Instituto Paulo Freire (orgs.). *Construindo o projeto político pedagógico* – projeto educacional - CEU São Mateus. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2004.
- ANCONA LOPEZ, Telê. *Mário de Andrade: ramais e caminho*. São Paulo: Duas Cidades, 1972.
- ANDRADE, Mário. *Taxi e crônicas no Diário Nacional*; estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Ancona Lopez. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciências e Tecnologia, 1976.
- _____. *Macunaíma*. São Paulo: Martins Fontes. 1962.
- _____. *Mário de Andrade / De Paulicéia Desvairada a Café*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982. (Poesias Completas).
- _____. *Mário de Andrade* – Oneyda Alvarenga: cartas. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- _____. *Entrevistas e depoimentos / Mário de Andrade*. 2ª. ed. organizada por Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- _____. *Poesias Completas / Mário de Andrade*. Edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- _____. *A Gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto*. Edição Edith Pimentel Pinto. São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- _____. *Portinari, amigo mio: cartas de Mário de Andrade a Portinari*. Organização, introdução e notas de Anateresa Fabris. Campinas, SP: Mercado de Letras – Autores Associados/Projeto Portinari, 1995.

_____. *Pio & Mário: diálogo da vida; introdução inteira/ A correspondência entre o fazendeiro Pio Lourenço Corrêa e Mário de Andrade, 1917 – 1945. Traços bibliográficos de Antonio Candido; introdução Gilda de Melo e Souza; estabelecimento do texto e notas Denise Guaranha; estabelecimento do texto, das datas e revisão ortográfica Tatiana Longo Figueiredo. Rio de Janeiro; São Paulo: Ouro Sobre Azul; SESC, 2009.*

ARANTES, Ana Cristina. *Mário de Andrade: o precursor dos parques infantis em São Paulo. São Paulo: Fhorte, 2008.*

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.*

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. 4ª. ed. Tradução Yara Frateschi. São Paulo; Brasília: Edunb; Hucitec, 1999.*

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2002.*

_____. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.*

_____. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.*

BARBATO JR, Roberto. *Missionários de uma utopia nacional-popular: os intelectuais e o Departamento de Cultura de São Paulo. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.*

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo a educação. São Paulo: Summus, 1984.*

_____. *Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1993.*

BOSI, Alfredo. A cultura como tradição. In: _____. *Cultura brasileira: tradição/contradição. Rio de Janeiro: Zahar; Funarte, 1987.*

_____. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BUENO, Guilherme. *A teoria como projeto: argan, greenberg e hitchcock*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

CAMARGO, Marcia. *13 a 18 de fevereiro de 1922: A Semana de 22: Revolução estética?* São Paulo: Companhia Editora Nacional; Lazuli Editora, 2007.

CASTRO, Moacir Werneck de. *Mário de Andrade: exílio no Rio*. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

CHIARELLI, Tadeu. *Um Jeca nos Vernissages. Monteiro Lobato e o Desejo de uma Arte Nacional no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

COUTINHO, Rejane. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade*. Tese (doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DELIJAICOV, Alexandre. Arquitetura do lugar. *PISEAGRAMA: Recreio*, n.3, ano 01, julho 2011.

DORIA, Og Roberto. *Educação, CEU e cidade de São Paulo: breve história da educação pública brasileira na cidade de São Paulo*. São Paulo: SME; Livraria do Arquiteto, São Paulo, 2007.

DUARTE, Paulo. *Mário de Andrade por ele mesmo*. São Paulo: Hucitec; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

DUMAZEDIER, Joffre. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução e revisão técnica Luiz Octávio de Lima Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

_____. *Sociologia empírica do lazer*. Tradução Silvia Mazza e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999.

- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Tradução de Waldéa Barcellos; consultoria de coleção, Alzira M. Cohen. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FARIA, Ana Lúcia, G. D. *O direito a infância: Mario de Andrade e os Parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1993-38)*. Tese de doutoramento, USP, São Paulo, 1993.
- _____. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas; São Paulo: Editora da Unicamp; Cortez, 1999.
- FERNANDES, Renata Sieiro. *Entre nós, o sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal*. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras; Fapesp, 2001.
- FLEURY, Larent. *Sociologia da cultura e das práticas culturais*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FRÚGOLI JUNIOR, Heitor. *São Paulo: espaços públicos e interação social*. São Paulo: Marco Zero, 1995.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOBBI, Marcia. “*Mario das Crianças*”. Campinas, SP: Jornal da Unicamp, edição 310 de 2005.
- JULLIEN, François. *O diálogo entre culturas: do universal ao multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. *A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. *Parques Infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto, Roberto da Silva, (orgs). *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PEREZ, Maria Aparecida. *Inclusão social através da educação: um estudo do programa “Centro Educacional Unificado” na cidade de São Paulo*. Tese (doutorado) - Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft Psychologie, Universidade de Siegen e UNICAMP, Campinas, 2010.

PISEAGRAMA: Recreio. Espaço Público Periódico, Editora Instituto Cidades Criativas, n.3, ano 01, julho 2001.

REVISTA Educação. Edição Especial CEU – A Lição da Comunidade. Editora Segmento, ano 08, junho de 2004.

REZENDE, Neide. *A Semana de Arte Moderna*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2006.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROSA, Marcos L. CEU. *PISEAGRAMA: Recreio*, n.3, ano 01, julho 2011.

ROSSO, André: *PISEAGRAMA: Recreio*, nº 3, ano 01, julho 2011. Editora Cidade Criativas, 2011.

SANTOS, Milton. *Economia espacial: críticas e alternativas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo, SME/DOT, 2010.

SILVA, Susete Rodrigues da; BARROS Elizabete Umbelino de; SALGADO, Flavia Salazar; MEDEIROS, Marcos Evangelista de (orgs.). *Relatórios 2003/2004 - Núcleos: Educação, Cultura e Esporte – CEU Aricanduva*. São Paulo: s.n., 2005.

SOUSA, Cynthia Pereira (org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

SPANNENBERG, Ana Cristina M. *Na melodia do riso: análise do humor nas letras da MPB no Estado Novo*. Tese (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, s.d.

SPOSATI, Aldaíza. *Cidadania em pedaços*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SCHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mario de Andrade e Paulo Freire*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

VIGOTSKI, L.S. A educação estética. In: _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. pp.323-78.

_____. *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

Filmografia

Uma história em construção II : CEU Aricanduva – politica de direito e exercício. José Eduardo de Oliveira. IPECIC (Instituto de Pesquisa da Ciência Cultural) e JEO Filmes

EMEI Professora Neyde Guzzi de Chiachio: 70 Anos de História. Vídeo Educativo, PMSP.