

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADES EDUCADORAS

Experiências educativas em cidades brasileiras

*Rafael Ferreira Diniz Gomes¹ e
Giselle Arteiro Nielsen Azevedo²*

Resumo

A maioria dos programas educacionais no Brasil, principalmente os voltados para as camadas mais pobres da sociedade, teve um caráter de proteção social e de combate à pobreza. Alguns falharam, outros foram interrompidos, seja por interferências políticas e econômicas, e muitos foram modificados de acordo com o desenvolvimento da educação, do cidadão e das cidades. Porém, na atualidade observa-se um grande movimento de retomada do conceito de educação integral, como uma política socioeducativa de assistência social mais adequada para o combate às desigualdades sociais, aliado a propostas de melhoria da qualidade do ensino. Se considerarmos que os processos de formação do ser humano são multidimensionais, ou seja, envolvem dimensões tanto afetivas quanto cognitivas, de maneira integral, com a educação não poderia ser diferente. Este artigo vai abordar o tema da educação integral no Brasil, as cidades educadoras e o reflexo nas políticas socioeducativas, através de experiências pedagógicas nos municípios brasileiros.

Palavras-chave: educação integral, cidades educadoras, programa mais educação.

HOLISTIC EDUCATION AND EDUCATING CITIES

Educational experiences in brazilian cities

Abstract

Most educational programs in Brazil, especially those aimed at the poorest sections of society, had a social protection and poverty reduction character. Some failed, others were interrupted, either by political or economic interference, and many were modified according to the development of education, citizens and cities. However, nowadays, there is a great movement to resume the concept of holistic education, as a more appropriate socio-educational social assistance policy to combat social inequalities, combined with proposals to improve the quality of education. If we consider that the formation processes of the human being are multidimensional, that is, they involve both affective and cognitive dimensions, in an integral way, with education it could not be different. This article will address the theme of holistic education in Brazil, the educating cities and the reflection on social and educational policies, through pedagogical experiences in Brazilian cities.

Keywords: holistic education, educating cities, mais educação program.

¹ Pesquisador do Grupo Ambiente-Educação do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ (GAE-PROARQ-FAU-UFRJ).

² Coordenadora do Grupo Ambiente-Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ (GAE-PROARQ-FAU-UFRJ).

Processo de concepção da educação integral no Brasil e sua espacialidade

A educação no nosso país sempre esteve atrelada aos interesses políticos, e ao longo da história foi sendo moldada e desenvolvida de acordo com as demandas econômicas e de ordem social. No início do século XX, o país passava por um processo de industrialização e modernização dos centros urbanos, que conseqüentemente ocasionou o aumento do mercado de trabalho nas cidades. O número de analfabetos na nossa sociedade era muito superior ao de outros países da Europa e dos Estados Unidos, onde os processos de educação eram mais desenvolvidos e as populações já dominavam quase que integralmente a escrita e a leitura.

Em termos gerais, o contexto histórico, político e econômico do Brasil até a década de 1920, favoreceu o progresso no plano educativo, em comparação com o século anterior, quando a educação era considerada um privilégio das elites e o seu acesso era bem restrito. O período que compreende os anos de 1920 a 1930 delinea os contornos das políticas educacionais voltadas para a democracia e cidadania, através da concepção da educação como um direito e não como retórica de interesses políticos. O contexto socioeconômico do país sinalizava um movimento para a transição de um modelo baseado no mercado agrícola de exportações para um mercado industrial, com reflexo na urbanização galopante dos centros urbanos.

Iniciava-se então um novo ciclo na história da educação nacional, que segundo Nagle (1974) foi marcado por um “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Para o autor, as principais reformas no campo educacional consistiam na oferta e expansão principalmente do ensino primário, mas também do secundário, com o tempo para a alfabetização mais condensado (de quatro para dois anos) e a modificação do modelo pedagógico, de uma linha mais tradicional e autoritária para um projeto mais progressista de educação. Nesse cenário de intensos debates e transformações políticas, surge uma das figuras mais importantes da história da educação nacional: o pensador, educador e político Anísio Teixeira.

A relação de Anísio com a educação foi pautada pela utopia e democracia, pois ele acreditava e lutava por um ensino de qualidade, público e laico como um direito de todos e não um privilégio para poucos. Segundo Nunes (2001), Cavaliere (2010) e Chagas et. al (2012), foi através da sua atuação como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia que ele, advogado de formação, pôde avaliar a situação de precariedade do ensino público ofertado no país, com falta de recursos, despreparo dos profissionais de educação e desarticulação do sistema educativo. Através dessa realidade confrontada, Anísio já mostrava um certo inconformismo e passou a vislumbrar o desenvolvimento do país a partir de um único caminho possível: a educação.

Os ideais de Anísio Teixeira sobre educação foram bastante influenciados pelas obras de John Dewey³ e o pragmatismo norte-americano. Segundo Chagas et. al (2012), tal filosofia buscava desenvolver a infância a partir da preservação da democracia, da liberdade de experimentação, da arte, da cultura e da necessidade de experimentação. O contato de Anísio com essa experiência serviu como base para que ele confrontasse os métodos pedagógicos do Brasil com os de países mais avançados, como era o caso dos Estados Unidos e os países europeus. A partir de uma nova concepção de educação, com o acesso ao ensino de qualidade, cultura, socialização, preparação para o trabalho e cidadania, Anísio passou então a defender uma jornada diária escolar maior, a base para a concepção da educação integral no Brasil.

³ John Dewey (1859-1952) foi um dos fundadores do Pragmatismo e o principal pensador da reforma educacional americana durante a primeira metade do século XX.



Assim, segundo Cavaliere (2010), foi durante as décadas de 1920 e 1930 que os debates acerca da educação integral foram fundamentados e difundidos. Na década de 1930, Anísio Teixeira passou a ocupar cargos administrativos no setor educativo do Distrito Federal, podendo atuar mais fortemente na ampliação da jornada diária escolar e trazendo para a esfera nacional as bases do pragmatismo norte-americano. A sua atuação na administração pública foi pautada pela constatação de um cenário caótico no setor educativo nacional, com elevados índices de evasão escolar e sobretudo pela falta de cobertura dos programas educacionais para as camadas mais pobres da sociedade. Para o seu novo ideal de educação, promoveu uma série de reformas escolares, incluiu nos currículos pedagógicos atividades de higiene, saúde, lazer e educação física, bem como o ensino de música, artes, desenho, de maneira que o campo de atuação da escola se expandisse para além do tempo escolar regulamentado.

Em 1932, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com outros 25 educadores e intelectuais, assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento que sintetizava as principais discussões acerca da educação nacional, com regulamentações para um processo educativo democrático, gratuito e garantido como um direito universal. Foram incluídas no documento as novas concepções de educação baseadas na autonomia da criança, no individualismo e na formação de cidadãos em uma sociedade democrática.

Todavia, foi após o período da ditadura de Getúlio Vargas, na década de 1950, que Anísio Teixeira conseguiu empreender um dos seus maiores projetos no campo educacional, que mais tarde se tornaria o seu legado para a educação integral: a Escola-Parque (figura 1). De volta a Salvador, após um período de afastamento da administração pública, agora como Secretário da educação do Estado da Bahia, Anísio elaborou um projeto que envolveu a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em 1952, a primeira escola projetada para abrigar a educação em tempo integral no Brasil.

Segundo o próprio Anísio Teixeira (1959), tal sistema funcionava da seguinte maneira: a divisão do programa de ensino proposto em dois grupos disciplinares ao longo dos dois turnos diários, um de manhã e outro de tarde. Em um dos turnos, o ensino era voltado para as atividades elementares e disciplinas fundamentais, tais como a leitura, escrita, matemática, estudos sociais, etc. O outro turno seria dedicado a uma formação mais cultural, social e corpórea, com atividades de artes, desenho, música, trabalhos manuais e educação física. O objetivo era tirar o foco do ensino e direcioná-lo ao

aprendizado da criança, a partir das suas experiências reais e atividades estruturadas de caráter socializante. A estrutura física proposta compunha quatro “escolas-classe”, com até mil alunos cada, ao redor de uma “escola-parque”, com capacidade para todos os quatro mil alunos da escola. Desse modo, todos os alunos frequentariam todos os espaços da escola, de acordo com o sistema de turnos implantado. O ensino elementar acontecia nas “escolas-classe”, enquanto as atividades complementares funcionavam na “escola-parque”:

Na década de 1960, o programa da escola-parque chegou no Distrito Federal, através da criação do Centro de Educação Primária de Brasília, nos mesmos moldes do CECR de Salvador. Segundo Chahin (2016), as escolas-parque da capital federal foram projetadas pela equipe de arquitetos coordenados por Oscar Niemeyer, com os princípios da Arquitetura Moderna em diálogo com as demandas da pedagogia vigente. Os ideais de Anísio Teixeira sobre educação influenciaram na composição espacial, no uso e na inserção urbana das escolas-parque.

Diferentemente dos grupos escolares erguidos na Primeira República, a escola seria implantada no contexto urbano, sem os ares de monumentalidade, para dialogar melhor com o entorno e trazer os aspectos urbanos para o interior do espaço escolar. O partido arquitetônico considerava a implantação de diferentes edifícios para cada uma das atividades desenvolvidas no complexo educativo, ao redor de uma grande praça central. Os edifícios apresentavam vãos-livres, pé-direito alto, cobogós, coberturas inclinadas e grandes vãos na fachada para permitir a entrada de luz natural nos ambientes.

Segundo Cavaliere (2010), o projeto das escolas-parque obteve críticas por parte de grupos oposicionistas, que não acreditavam que aquele modelo de educação pudesse resolver o grande problema da expansão do ensino. Por outro lado, o projeto ganhou elogios tanto dos aspectos arquitetônicos, quanto pedagógicos, por parte de especialistas em educação, confirmando o caráter inovador da proposta. Entre consensos e divergências, é indiscutível a importância desse projeto para a caracterização e o avanço da escola de educação integral no Brasil.

O legado da escola-parque para a história da educação brasileira, entre outras coisas, foi o entendimento de que os processos educativos deveriam envolver a própria vida como finalidade, ou seja, que o ser humano aprende a partir da ação, da experimentação, dos questionamentos, da vivência em comunidade, e não através de uma educação tradicionalista, reducionista e conteudista. Para Anísio, a escola tinha um papel fundamental no desenvolvimento social e na manutenção da democracia. Infelizmente, diante do seu afastamento da vida pública e os novos contornos políticos e econômicos do país, que anunciavam o período da Ditadura Militar em 1964, suas principais propostas educativas foram interrompidas.

Embora o projeto de escola integral proposto por Anísio Teixeira não tenha sido perpetuado, certamente as suas novas concepções pedagógicas ecoaram entre os educadores e políticos sensíveis à causa da educação. Entre eles, havia a figura de Darcy Ribeiro. Segundo Chagas et. al (2012), uma das primeiras atuações de Darcy nesse sentido foi a sua participação na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Nas décadas de 80 e 90 que Darcy empreendeu um projeto de educação, com base nas teorias e práticas da educação integral. Em 1982, tornou-se vice-governador do estado do Rio de Janeiro ao lado de Leonel Brizola. Nesse período, houve intensos debates acerca da expansão do ensino público no estado e as concepções sobre a educação integral ganharam novamente espaço nas políticas educativas.



O carro-chefe do governo de Brizola e Darcy foi a campanha para a melhoria da educação, e a maior representação desse ideal foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública — os Cieps (figura 2). Segundo Drago e Paraizo (1999), Aranha (2006) e Azevedo (2009), os Cieps são edifícios escolares padronizados construídos com blocos de concreto pré-fabricados e peças modulares, erguidos sobre pilotis, vãos verticais na fachada com bordas arredondadas e circulação central, com clara referência à arquitetura modernista. Apresentam um programa de necessidades que inclui um edifício principal com três pavimentos, contendo refeitório e consultórios médicos no plano térreo, uma rampa para o acesso aos pavimentos superiores, grandes salas de aula, além de anexos com biblioteca e ginásio de esportes. O projeto arquitetônico foi assinado pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

Segundo o próprio idealizador do projeto (RIBEIRO, 1997), os Cieps representaram um avanço nas perspectivas da educação integral para a rede pública de ensino, como uma forma de compensar a falta de acesso à educação de qualidade pelas comunidades mais carentes. Para ele, isso só era possível em uma escola de dia inteiro, onde as crianças pudessem ter tanto o acompanhamento pedagógico, quanto médico, odontológico, além de atividades de lazer, cultura e esportes. Os Cieps ofereciam também aulas de reforço escolar e a garantia de três refeições diárias para os alunos. O caráter assistencialista do projeto também se expandia para a população local nos fins de semana, quando as bibliotecas, consultórios e quadras serviam às comunidades. Uma proposta inovadora no campo da educação e das políticas sociais, com intenções claras de proteção e resgate da moralidade de crianças e jovens em situação de risco social, pois, segundo Ribeiro (1997, p. 476) “assegurar isso a todas as crianças, é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos”.

Os Cieps foram amplamente difundidos na cidade do Rio de Janeiro, construídos principalmente em regiões carentes com grande visibilidade, tornando-se o símbolo de um governo. A estética arquitetônica, que alia a simplicidade, racionalidade e velocidade construtiva com resistência e fácil manutenção, são fatores que permitiram uma rápida identificação e representação social do edifício escolar, como também a sua associação a bandeiras político-ideológicas. Talvez este fator tenha sido preponderante para o fracasso do projeto após o fim do governo em que foi criado.

As concepções pedagógicas de educação integral no Brasil ainda continuaram



ecoando entre os diversos projetos mais recentes de ampliação da jornada diária escolar. Em 2003, por exemplo, foram inaugurados no município de São Paulo os Centros Educacionais Unificados — CEU. Com propostas para abrigar um programa pedagógico baseado na educação integral, incluindo esportes, cultura e lazer nas regiões mais carentes do município, os CEUs foram inspirados na escola-parque de Anísio Teixeira.

Contemplando também os aspectos assistencialistas da proposta dos Cieps, segundo Mekari e Ribeiro (2015) a intenção era criar um complexo educacional, cultural e esportivo não só para as crianças e adolescentes, como também para toda a população ao redor. O programa escolar ainda oferece espaços como teatro, bibliotecas, parques, piscinas, quadras poliesportivas, laboratórios de ciências e oficinas artísticas. Em relação à sua implantação, Bastos (2009) pontua que os CEUs têm a função de ser um “catalisador” urbano, de forma que a sua presença nos bairros possa atrair melhorias para a população, através de uma clara relação de escola e cidade.

As características arquitetônicas dos CEUs (figura 3) também são bastante influenciadas pelo modernismo das escolas-parque. Segundo Bastos (2009), são escolas de grande porte com a capacidade para abrigar cerca de 2 400 alunos, em um edifício retangular e estreito, geralmente de três pavimentos, onde acontece o ensino infantil e fundamental, um edifício anexo cilíndrico para a creche e outro para o teatro e instalações esportivas. A circulação vertical é concentrada no centro dos edifícios e se distribui em corredores laterais, perceptíveis na fachada. A estrutura pré-moldada de concreto é modulada, há a presença de varandas com gradis, grandes vãos e vidros. Há também espaços para quadras e um parque aquático. O projeto padrão dos CEUs foi assinado pelos arquitetos da Secretaria de Obras da Prefeitura de São Paulo Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza, e seu desenvolvimento previa a adaptação para diversos terrenos, de maneira a garantir a eficácia do programa educativo.

Os novos CEUs que estão sendo construídos segundo o Programa de Metas da Cidade de São Paulo, procuram integrar os programas educacionais com outros programas como a assistência social e saúde, e uma articulação com os equipamentos públicos da comunidade, para ampliar as oportunidades educativas para além do espaço escolar. Esse novo modelo do programa é denominado Território CEU. É uma proposta que visa tornar o município de São Paulo uma Cidade Educadora, através da implantação de edifícios escolares em conjunto com centros esportivos municipais,

remodelação paisagística de áreas públicas degradadas, de forma a requalificar todos os equipamentos urbanos para a composição de um sistema educativo.

Os projetos apresentados são exemplos de grupos escolares que formularam ações pedagógicas atreladas à assistência social para minimizar a falta dos serviços mais básicos e garantir as condições de sobrevivência da população mais pobre. Procuraram suprir além das carências de aprendizagens dos jovens, a falta de espaços públicos para esporte, cultura e lazer, bem como assistência médica. De fato, foram projetos inovadores e com boas intenções, mas que falharam, talvez porque o grande sonho de educação nacional de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não tenha sido o projeto de nação das esferas políticas que governaram o país ao longo da história. O legado que ficou para o setor educativo sem dúvidas foi a implantação do conceito de educação integral.

Da educação integral até a concepção das cidades educadoras

A construção dos caminhos para a educação integral no Brasil foi fundamentada desde o início do século XX. Recentemente o conceito ganhou novo fôlego a partir de alguns acontecimentos no cenário político. O primeiro deles foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a educação foi considerada um direito humano, fundamental ao desenvolvimento da cidadania, um dever dos governos e das famílias. Em 1966, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) apontava as determinações para a ampliação do tempo escolar e a permanência na escola para garantir a qualidade de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes. Nesse sentido, houve uma orientação para que o Ensino Fundamental fosse progressivamente ministrado em uma jornada diária ampliada, de quatro para sete horas por dia. Em 2007, o Governo Federal repassou ao FUNDEB4 os recursos necessários para o financiamento da educação básica, com parte da verba destinada à ampliação do tempo escolar.

A concepção de educação integral está associada às práticas de ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem com novas abordagens curriculares, que consideram a multidimensionalidade do ser humano. Para que as crianças e jovens possam ter uma formação integral é necessário prover as condições básicas para que eles consigam compreender o mundo a partir de múltiplas linguagens e visões. Isso só é possível através do reconhecimento de que os processos educativos não devem estar atrelados ao tempo escolar, e sim à qualidade de aprendizagem.

Estudar em tempo integral não significa permanecer na escola por mais tempo, e sim ampliar as oportunidades de aprendizagem. É através do acompanhamento pedagógico, do contato com atividades que aumentam o aporte cultural do indivíduo, através das artes, do esporte, lazer, noções de civilidade e cidadania, seja dentro do ambiente escolar ou fora dele, que a educação acontece. O foco deste modelo de educação está no desenvolvimento da criança, que deve ter suas características, desejos e aptidões reconhecidos e desenvolvidos, como forma de preparação para a vida.

Nesse sentido, o conceito de educação integral também não significa mais tempo da mesma escola, conforme o entendimento mais comum. Como salienta Arroyo (2012,

4 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

p. 33), “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.”. O autor ainda indica que esses programas que visam ampliar a jornada diária escolar, devem superar as visões negativas das infâncias-adolescências populares, para que os mesmos não sejam reduzidos a mais educação voltada ao comportamento social e mais tempo na escola somente para tirar o jovem do contato com a violência, as drogas e o roubo.

A educação não pode ser considerada somente um artefato social e cultural para determinadas classes, enquanto para outras, apenas uma ação moralizante, proveniente de políticas compensatórias e ações supletivas de carências intelectuais. Para Gadotti (2009), é obrigação da escola contextualizar e explicar a pobreza, o desemprego e expor o porquê da existência de periferias urbanas, e não apenas constatá-las. Tornar os jovens conscientes e mais críticos da posição social que se encontram é base fundamental para que entendam o seu papel na sociedade e sua luta perante as desigualdades sociais, afinal a escola não é impermeável a estas desvantagens.

A escola de educação integral sem recursos e sem gestão reforça o ensino fragmentado, mesmo em uma jornada diária escolar ampliada. Ou seja, diversos alunos contemplados por esses programas são obrigados a permanecer mais tempo em escolas com salas de aula malcuidadas, laboratórios trancados ou subutilizados, a falta de professores ou a alta rotatividade no cargo, quadras de esportes e piscinas em péssimo estado de conservação, entre outros aspectos que desvirtuam o sentido amplo de educação. Não é incomum que a escola acabe perdendo a força para os jovens. Para Saraví (2008, p. 212) “a escola, que para um amplo setor da população aparece como uma instância chave no processo de transição para a etapa adulta, aqui aparece como caminho mais arriscado e menos conhecido”.

A questão da educação integral não é uma novidade para a classe dominante, segundo Giolo (2012), a rede para atender as elites, foi concebida com requintes: prédios enormes, imponentes e suntuosos, de posição privilegiada nos centros urbanos, e o tempo de aprendizagem, prescindível para formação do ser humano, é integral em termos de jornada e dura muitos anos até a chegada ao nível superior. Gadotti (2009) afirma que o aluno da escola privada dispõe de um tempo e espaços maiores dedicados à sua educação. Geralmente ele dispõe de um “contraturno”, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço, de idiomas, balé, judô, entre tantas outras atividades a sua disposição. Grande parte do conhecimento e experiências educativas obtidas pelas crianças se apoiam tanto no nível intelectual da família, quanto no aporte cultural, como o acesso a livros, filmes, vídeos, informática, teatro, museus e viagens.

Embora os discursos apontem a educação integral como uma política socioeducativa com amplas condições de combater os principais problemas sociais dos jovens em situação de risco, ela tem esbarrado na própria escola. Segundo Gómez-Granell e Vila (2003) e Morigi (2016), a estrutura escolar ainda é muito tradicional, reprodutora de modelos de educação repressivos, que não estimulam a participação dos estudantes, não permite a coparticipação da própria comunidade no processo educativo, coloca o professor no centro das atividades e o foco permanece no ensino, e não nos alunos. Em contrapartida, tem aumentado a consciência de que os processos de ensino-aprendizagem já não cabem somente dentro da escola, mas em qualquer lugar onde a vida se desenvolve — em casa, na rua, no bairro, na cidade.

Nesse contexto, a escola deixa de ser o único local onde os processos de conhecimento e habilidades são adquiridos. Enquanto equipamento urbano, que atua na composição da unidade sociocultural da comunidade, tem o papel de interagir com as outras instituições e os principais atores sociais envolvidos com a educação, que vão redefinir

os limites de espaço educativo. A esse novo espaço, que extravasa os muros da escola, são agregados novos ambientes com possibilidades de fornecer aos jovens aprendizes as oportunidades de absorção de noções de convivência, civilidade, trabalho, identificação e pertencimento a um grupo, onde eles não serão tratados como problemas da sociedade, e sim a solução deles. Todo esse processo, que vislumbra explorar a cidade como espaço de aprendizagem, além das amarras do espaço físico da escola, constitui a definição do conceito de Cidade Educadora⁵.

O conceito de Cidades Educadoras surgiu em 1990, em um congresso internacional em Barcelona, com o objetivo de estabelecer os princípios básicos para um modelo progressista de cidade e onde as pessoas pudessem obter educação a partir do cotidiano. Uma cidade educadora, segundo Bernet (1993, p. 9), pode ser compreendida como tal através de três dimensões complementares: a primeira dimensão seria a possibilidade de “aprender na cidade”, seu contexto, lugares, equipamentos, instituições e acontecimentos educativos; a segunda dimensão seria “aprender da cidade”, como agente educativo, um emissor de educação; e a terceira dimensão “aprender a cidade”, que constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem. “...quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la”. Ou seja, o direito a uma Cidade Educadora deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação.

Para Cabezudo (2004) a cidade educadora é aquela que oportuniza seus espaços urbanos para a educação. Considerando essa premissa, é possível dizer que as pessoas adquirirão conhecimento nas diversas esferas espaciais da cidade, seja na rua, no parque, na praça, na praia, na favela, como também nas instituições de ensino. O tipo de aprendizagem que se pode obter na cidade é bastante diverso e plural, sendo possível adquirir tanto um conhecimento mais sistematizado e formal, como também um conhecimento mais informal, do cotidiano, tal qual cabe a dimensão da vida na sua complexidade e totalidade. A educação na cidade dispensa uniformes e grades curriculares. Contempla todas as pessoas, em todas as fases da vida, em qualquer momento e lugar, e o conteúdo dessa aprendizagem é multidimensional.

Pense em um jovem que vive na periferia de uma grande metrópole e trabalha ou estuda no centro. Pela forma como os guardas organizam o trânsito e a maneira como os motoristas se comportam, a cidade ensina a confiar ou não confiar nos sinais de trânsito. Pelos monumentos que estão nas praças mais importantes a cidade ensina quem são os personagens que mais valoriza – a qual classe social, gênero e raça pertencem. Pelos produtos expostos nos grandes shopping centers, nos outdoors e nas telas da televisão, a cidade ensina o que é mais adequado usar ou ter em casa. Pela distribuição desigual de serviços públicos, ensina quais bairros são mais importantes e mais valorizadas, e assim por diante (SEB/MEC, 2011, p. 9).

⁵ O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da “Carta Inicial das Cidades Educadoras”, estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente. Esse documento foi atualizado em 1994 e novamente em 2004 para enfrentar três grandes desafios do século XXI: investir na educação de cada pessoa para que desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem nenhum tipo de exclusão. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é “Aprender na cidade e com a cidade”. (CENPEC, 2011).

Na cidade educadora, os diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes educativos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens, e que podem, ao assumirem esse papel, garantir de forma integral a formação dos indivíduos para além dos muros das escolas, em diálogo com as diversas instâncias educativas que a comunidade oferece. Através dessa perspectiva, surge a oportunidade de ressignificar a relação entre a escola e a comunidade, ressaltando as oportunidades educativas, tantas vezes subutilizadas ou até mesmo desconhecidas, como recursos vivos no processo de ensino-aprendizagem (CIEDS, 2013, p. 12).

Nesse sentido, é fundamental repensarmos as políticas públicas educacionais de um modo mais abrangente, além do intramuros escolar. Os desafios desse novo olhar educativo é oportunizar cada vez mais tempos e espaços de uma experiência de aprendizagem, através da própria vivência. A educação acontece em todos os momentos da nossa vida, através da convivência em comunidade, nos modos de habitar, transportar, de comunicar, e o palco onde essas atividades se potencializam é na cidade. Para Machado (2004), a relação entre a escola e a cidade deve ser de reciprocidade, onde cada uma dessas instâncias reconhece as potencialidades da outra para reforçar o sentido mais amplo de educação integral.

Outro fator importante são as parcerias realizadas entre as iniciativas públicas e privadas sensíveis à causa da educação. A ideia de que cada espaço da cidade possui caráter educativo, não só a escola, deve ser muito bem vista na busca dessas parcerias. Igrejas, museus, monumentos, clubes, estádios, associações comunitárias, ONGs, entre outros equipamentos, ao assumirem um papel educador, podem agregar valores e potencializar o processo educativo. Segundo Costa (2012, p. 480), esse diálogo das escolas com outros agentes, é benéfico sobretudo para a formação das crianças e jovens. “Nesse compartilhamento, elas assumem um papel ativo, tornando-se catalisadoras de novas oportunidades educativas, e encontram na cidade, particularmente nas comunidades do entorno, territórios plenos de possibilidades”.

Precisamos investir em uma pedagogia da cidade para nos ensinar a entender, descobrir, olhar a cidade, e assim aprender nela, com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças, e isso não significa um problema ou uma deficiência, é uma riqueza. Quanto mais heterogêneo for o grupo de companheiros na cidade, mais rica será a experiência educativa de uma criança, e maiores serão as oportunidades de desenvolver habilidades cognitivas e de multiculturalidade, chaves para seu desempenho na escola e para a sua vida (TONUCCI, 1977).

Programa Mais Educação e práticas de educação integral: um olhar para além dos muros das escolas brasileiras

O marco referencial que determinou o avanço das políticas indutoras de uma agenda de educação integral, ao nível federal, foi a criação do Programa Mais Educação⁶, em 24 de abril de 2007, uma iniciativa do Ministério da Educação — MEC (BRASIL, 2007). Em síntese, seu objetivo era prover a formação de crianças e adolescentes de forma integral, como seres humanos completos e aptos a enfrentarem os desafios do cotidiano, garantindo a eles as noções de cidadania e os deveres cívicos no convívio social. Para tanto, atrelado aos programas políticos pedagógicos das escolas, atividades sociais, culturais e esportivas foram incentivadas dentro e fora do ambiente

⁶ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

escolar, uma contribuição para a formação coletiva dos educandos, respeitando as suas individualidades e desenvolvendo suas capacidades.

Segundo Cavaliere (2015), o Programa Mais Educação trabalhou com a perspectiva de ampliar a jornada diária de tempo escolar para no mínimo sete horas diárias, aliado a uma série de atividades em escolas de ensino fundamental em áreas de vulnerabilidade social e de segurança pública, para proteger as infâncias. Em 2010, foi encaminhado ao Congresso Nacional o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), com uma série de orientações para a educação brasileira no período de 2011 – 2020. Em síntese o PNE apresentou um conjunto de diretrizes e metas para a garantia da universalização, ampliação, qualificação e atendimento educacional desde o ensino básico até o superior. Em 2014, o novo PNE ampliou o seu período de atuação, agora até 2024, mantendo os principais objetivos e reforçando outras questões como o combate às desigualdades e valorização dos profissionais da educação. Especificamente sobre as questões da educação integral, a meta 6 do PNE propõe: “oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014).

Desde 2008, a adesão das escolas públicas ao programa cresceu progressivamente em todos os estados da federação. Os critérios para essa adesão consideraram primordialmente as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁷, localizadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, e que, portanto, necessitavam da convergência prioritária de políticas públicas.

Segundo Leclerc (2012), os principais problemas da efetivação do programa foram: o enfrentamento da escola de turno, como no máximo quatro horas diárias, bastante persistente no cenário da educação nacional, e os contextos de desigualdade social e exclusão onde a escola de educação integral, sozinha, não conseguia cumprir a sua função socioeducativa. Para isso era necessário que houvesse investimentos e gestão da política educacional, para que as escolas pudessem se organizar, se estruturar, se articular com outros locais potencialmente educativos e melhorar as condições de trabalho dos diversos profissionais de educação.

Ou seja, todo esse esforço para a ampliação da jornada diária escolar ao nível nacional, objetivada pelo Mais Educação e pautada pelo PNE, requeria um alto nível de investimento tanto de recursos financeiros, quanto de recursos humanos. Garantir que mais crianças fossem atendidas pelas políticas de educação integral, em uma jornada de sete horas diárias, demandava mais espaço, mais tempo, mais profissionais, uma estrutura de qualidade em termos educativos. Por esse motivo o Programa Mais Educação apostou na intersectorialidade como um fator decisivo na implementação da educação integral. Além do espaço físico das escolas, houve um estímulo à participação de outros agentes no processo educativo, através de uma relação maior entre escola e comunidade. O programa previa agregar novos parceiros na empreitada da educação dos jovens, tais como teatros, museus, parques, clubes, empresas, organizações da sociedade civil e outros locais capazes de modificar positivamente a rotina e o currículo escolar, para que a educação fosse mais plural possível.

A partir desse movimento de reconhecimento da importância da cidade no processo

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

educativo, algumas experiências de educação integral foram surgindo no Brasil, através do diálogo das escolas com o seu entorno, com os equipamentos públicos e privados, os atores sociais e as políticas públicas de um modo mais abrangente. Algumas delas são: a experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte (MG), o Programa Bairro-Escola em Vila Madalena (SP) e Nova Iguaçu (RJ), o Bairro Educador de Heliópolis (SP), a Fábrica de Escolas do Amanhã no Rio de Janeiro (RJ), entre outras. Para Singer (2015), “Estas experiências ofereceram uma possibilidade concreta para os governos interessados em ampliar o tempo da educação, mas sem recorrer ao questionável modelo da escola de tempo integral”. Porém, essas experiências ainda permaneceram muito isoladas, e grande parte da sua eficácia esteve atrelada muito mais aos contextos onde foram implantados, do que efetivamente as ações do programa propriamente dito.

Infelizmente desde 2015, o Mais Educação já vinha sofrendo com a descontinuidade das políticas públicas no setor da educação. O MEC passou a diminuir os repasses orçamentários para as escolas cadastradas no programa, o que diminuiu sensivelmente suas ações. Em 2017, o MEC anunciou uma reformulação do programa, agora denominado Programa Novo Mais Educação, que em síntese procura “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.” (BRASIL, 2017). Será esta ação mais um caso de deslegitimação de políticas públicas atreladas a governos que a fundamentaram em favor de grupos opositoristas?

Experiências de educação Integral: avanços e retrocessos

No Brasil, algumas cidades têm demonstrado alguma vocação educadora, ao articularem espaços públicos com atividades educativas, culturais, esportivas e políticas de assistência social, saúde e alimentação para a ampliação dos tempos e espaços de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões. Um dos exemplos de experiências de educação na cidade é o caso do Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte (MG). Em 1994, a cidade já demonstrava uma certa preocupação com a formação humana dos seus estudantes e começou a pensar em um novo modelo de escola que dialogasse com a cidade, por entender que os processos educativos não podiam estar restritos ao ambiente escolar. Segundo Macedo et. al (2012), a Rede Municipal de Educação promoveu uma série de iniciativas e projetos de educação que envolviam também a arte, a cultura, o meio ambiente, a ciência e a tecnologia como áreas fundamentais para a compreensão do espaço urbano.

Em 2006, foi criado o Programa de Educação Escola Integrada. O programa consiste em ampliar os tempos e espaços educativos através do reconhecimento do espaço urbano como estrutura fundamental para o ensino-aprendizagem. O PEI considera a rua como espaço fundamental da cidade onde as crianças podem estabelecer um contato mais direto com o espaço urbano e reconhecimento do lugar onde (con)vivem. No programa, cada escola possui autonomia para estabelecer seu projeto político-pedagógico, as parcerias no entorno e é coordenada por um professor comunitário que se preocupa em organizar a matriz curricular da escola e avaliar as ações do programa de acordo com o projeto da sua unidade.

O programa necessitava de intervenções físicas nas escolas para abrigar as novas atividades pedagógicas em consonância com os novos métodos de ensino e de maiores articulações com outras instâncias educativas, como as universidades, órgãos públicos, ONGs e empresas públicas e privadas. Então, a partir da criação do Programa Mais Educação, as ações do PEI puderam ser ampliadas e difundidas. Segundo

Macedo et. al (2012), o Mais Educação respaldou conceitualmente e financeiramente o programa com as teorias e práticas de educação integral nas cidades a partir de outras experiências que ocorriam no país, ampliando as ações dos programas para outras escolas do município. Assim, o PEI foi se tornando menos solitário e mais contextualizado com a construção das bases de educação integral no Brasil.

Outra experiência de destaque na perspectiva da educação na cidade é a criação do Bairro-Escola, em Vila Madalena, São Paulo e Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Para Costa (2012) um conjunto de educadores reconheceu a eficácia do diálogo de professores com a família, os assistentes sociais e outros atores educativos no enfrentamento dos novos desafios educacionais. O projeto do Bairro-Escola promove a articulação de diversos atores educativos e a ampliação de tempos e espaços para a construção de estratégias focadas nas demandas de desenvolvimento humano, a partir das potencialidades locais. Para isso o programa aposta na desnaturalização da escola como única instituição detentora da função de educar.

A partir de tais premissas, segundo Costa (2012), o Bairro-Escola desenvolveu as comunidades educativas. A partir de uma nova configuração, as escolas atuam no território como catalisadores de oportunidades educativas no nível dos bairros, onde os saberes da comunidade são incluídos nas propostas pedagógicas. Nesse contexto, a educação das crianças e jovens, passa a ser de responsabilidade também das famílias, dos agentes educadores e dos diversos parceiros da comunidade educativa. A gestão pública é feita não só por técnicos e especialistas em educação, mas também por todas as pessoas interessadas na pasta. Desse modo, a intenção do programa é transformar as pessoas em sujeitos do seu próprio desenvolvimento no seu próprio local de vivência — a escola, a rua, o bairro, a cidade.

O programa Bairro-Escola trabalha na perspectiva da criação de redes educativas, na requalificação de espaços degradados da cidade para serem apropriados pela comunidade e na articulação de saberes curriculares, extracurriculares e os diversos atores para a promoção de uma educação multidimensional, total, integral como principal finalidade. O programa inspirou outras prefeituras do país a buscarem parcerias nas comunidades locais para a criação de oportunidades educativas para os jovens e uma maior aproximação entre escola e cidade em torno de um projeto comum de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Sem dúvidas o Bairro-Escola é um grande marco para o longo processo de construção da agenda política de educação integral no Brasil.

Em Heliópolis, região sudeste da cidade de São Paulo, bastante adensada, com grandes problemas de infraestrutura urbana, onde muitas pessoas convivem com os males da alta concentração da pobreza e da violência, um programa educativo floresceu: o Bairro Educador. De acordo com Singer (2015), com um longo histórico de lutas comunitárias em prol de uma vida mais justa e igualitária para todas as pessoas, o bairro encontrou na Escola Campos Salles o seu maior aliado contra as ações do crime organizado, através da resistência, interlocução e articulação dos diferentes líderes locais e atores para a constituição da escola como ponto de transformação local. Na contramão de ações protetivas em que as escolas se fecham em contextos de violência urbana, a Escola Campos Salles desde 1999 abre as suas portas para crianças, adultos, a comunidade, bem como os movimentos sociais, as ONGs, a associação de moradores, os coletivos de artes, de minorias, entre outros, na construção de um grande projeto de educação.

Para transcender o modelo de escola tradicional, datado e inflexível, em 2000 um grupo de educadores decidiu rever o projeto político-pedagógico da Campos Salles a partir das novas perspectivas de educação integral e educação na cidade, passando a

promover um diálogo maior com a comunidade onde está inserida. Uma das inovações do projeto é justamente a participação ativa dos estudantes na gestão escolar através da criação da República dos Estudantes. Segundo Singer (2015), neste modelo de participação ativa, os estudantes possuem a corresponsabilidade pela manutenção do espaço escolar, do respeito entre as relações de convivência entre todos, com autonomia para abordarem os temas relevantes para a escola e para a comunidade, podendo incluir até os familiares como mediadores de conflitos.

A abertura da Escola Campos Salles para a comunidade ao redor possibilitou que o espaço escolar fosse democrático, onde todas as pessoas poderiam utilizar as dependências da escola para reuniões, debates, cursos para a comunidade, oficinas, teatros comunitários, ou seja, como um espaço articulador que une educação com o desenvolvimento humano. Para Singer (2015), a inovação do projeto transformou Heliópolis em um bairro educador de fato. Diversos parceiros passaram a apoiar a empreitada da escola na proposta de oferecer educação integral, tais como a Universidade de São Paulo, Cidade Escola Aprendiz, Instituto Baccarelli de música, entre outros, além da conquista da construção do Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis (CCEH) no entorno escolar em 2007. O legado do projeto para a comunidade foi a criação de escolas infantis, escola técnica, um complexo esportivo, praças, centro cultural, áreas de lazer, teatro e uma biblioteca comunitária. Ou seja, a escola Campos Salles funcionou como catalisador de propostas de melhoria do entorno escolar.

No contexto do município do Rio de Janeiro, a partir de 2007, a prefeitura mostrou uma certa preocupação referente aos índices relativamente baixos da educação básica em algumas unidades do município. Para combater essa situação, ações foram tomadas para permitir uma maior influência de políticas educacionais de âmbito nacional na educação pública do município. Através do apoio oferecido pelo Programa Mais Educação, foram propostos novos modelos pedagógicos que começaram a ganhar respaldo no contexto local, ainda que lentamente. Segundo Cavaliere (2015), esse programa respaldou a implantação do regime de horário integral na rede pública de ensino municipal, no primeiro mandato de Eduardo Paes à frente da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

A primeira etapa do ensino básico ficou a cargo do programa denominado Espaço de Desenvolvimento Infantil — EDI, que reúne no mesmo ambiente a creche e a pré-escola, atendendo a crianças de seis meses a 5 anos e 11 meses. Para o Ensino Fundamental, foi criado o programa Escolas do Amanhã (figura 4), que propõe ampliar a jornada diária de tempo escolar aliado a uma série de atividades especiais, como acesso à cultura e novas tecnologias nas escolas, em áreas de vulnerabilidade social ou de segurança pública. Outra ação da prefeitura que buscou introduzir esses novos modelos pedagógicos, no município do Rio de Janeiro, foi a criação de escolas vocacionadas que atendiam a diferentes demandas de ensino da juventude. Essas escolas, voltadas para os últimos anos do ensino fundamental, denominadas de Ginásios Cariocas, dedicaram-se à formação de talentos diferenciados, em escolas bem equipadas tecnologicamente, e com currículos com propostas inovadoras, que buscam além do desenvolvimento de aptidões individuais dos jovens, a excelência acadêmica.

Segundo dados da Prefeitura do Rio de Janeiro, para alcançar a meta de ter 35% dos alunos da rede municipal (quase 230 mil estudantes) matriculados em turno integral de sete horas até o fim do ano de 2016, foi criada a Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola. São quatro espaços para construção e armazenamento, instalados em pontos estratégicos nas Zonas Norte e Oeste do município, nos bairros da Maré, Vargem Grande, Bangu e Sepetiba. Para dar mais velocidade à construção



das escolas, são utilizadas estrutura pré-fabricadas de concreto e elementos pré-moldados. Até dezembro do mesmo ano, havia uma meta para a entrega de 119 escolas, sendo 110 pela Fábrica de Escolas do Amanhã, resultado de investimentos de R\$ 1,4 bilhão. Com todas as escolas em funcionamento, estimava-se a criação de 103 mil novas vagas na cidade e a construção de mais de 300 unidades de ensino.

No entanto, esse projeto do município, como fruto das ações do Programa Mais Educação, de ampliação e respaldo da educação integral, a princípio não pareceu considerar o entorno como parte fundamental para a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem. Apesar de algumas tentativas de melhoria no ambiente interno, as Escolas do Amanhã ainda permanecem voltadas para o lado de dentro — o intramuros escolar. Segundo Illich (1985) é uma ilusão imaginar que, fechando os olhos para a precariedade dos bairros e das famílias, a escola teria condições, sozinha, de educar. Os alunos matriculados nessas escolas, na verdade, são de certa maneira trancafiados no interior do espaço escolar como medidas protetivas, muito mais do que ações primordialmente educativas. A educação integral a que se refere este programa considera a escola como uma instituição de resguardo contra a violência brutal do contexto urbano, e não como formação do ser humano capaz de entender e lutar contra as desigualdades sociais impostas no seu cotidiano.

Essas experiências e outras que ocorrem em todo o país, demonstram que de fato há alguns movimentos de interlocução entre a escola e a cidade em prol da educação integral, mesmo que ainda bastante pontuais. São experiências que demonstram na prática as ações que podem dar certo e outras que não funcionam, mas de qualquer modo são fundamentais para a construção dos caminhos da educação integral e cidades educadoras no contexto brasileiro. O que todos esses programas ressaltam é a participação maior das cidades nesse processo, com seus diferentes agentes, atores e espaços, que se bem articulados, podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, e também como uma tática para diminuir os efeitos negativos da pobreza concentrada e da segregação socioespacial. A união da escola e cidade em prol da educação pode representar uma ação importante contra os diversos problemas decorrentes das desigualdades sociais, mas para isso é preciso pensar essa união a um nível de abrangência territorial.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- AZEVEDO, G. A. N. Escolas, Qualidade Ambiental e Educação no Brasil: Uma Contextualização Histórica. *Caderno de Boas Práticas na Arquitetura – Eficiência Energética nas Edificações – Vol. 8 – ELETROBRÁS/IAB-RJ*, 2009.
- BASTOS, M. A. J. *A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos)*. AU Educação: 2009. Disponível em: <<http://au17.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/artigo122877-2.aspx>>.
- BERNET, J. T. Introdução. In: E. A. *Educadores, La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice Barcelona*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990 (pp. 6-21). Carta das cidades Educadoras.
- BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.
- BRASIL. Decreto n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.
- BRASIL. Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 2017.
- CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In GADOTTI, M; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. In CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. *Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015. P. 93-110.
- CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2010, vol.20, n.46, pp.249-259.
- CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 72-81.
- CHAHIN, S. B. Cidade, Escola e Urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. In XV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo - SHCU, 2016, São Carlos – SP. *Anais do XV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo: cidade, arquitetura e urbanismo: visões e revisões do século XX*: IAU/USP, 2016, pp. 30-40.
- CIEDS. *Rio, cidade que educa: guia de recursos educativos*. Rio de Janeiro, 2013

COSTA, Natacha Gonçalves da. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 477-483.

DRAGO, Niuxa Dias & PARAIZO, Rodrigo Curi. *Ideologia e Arquitetura nas Escolas*. Disponível na Internet via <http://www.fau.ufrj.br/prourb/cidades/tfg-cmc2000/estetica.html>, julho 1999.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 94-105.

GÓMEZ-GRANELL, C; VILA, I. *A cidade como projeto educativo*. Barcelona: Artmed, 2003.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 307-318.

MACEDO; N. M. S.; EVARISTO, M. M.; GODOY; M. F.; RIBEIRO; T. R. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 413-423.

MACHADO, J. Escola, município e cidade educadora: a coordenação local da educação. In: *Simpósio sobre organização e gestão escolar*, 3., 2004. Actas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

MEKARI, D.; RIBEIRO, R. *CEUs completam 12 anos como referência de política para uma Cidade Educadora*. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/01/ceus-completam-12-anos-como-referencia-de-politica-para-uma-cidade-educadora/>>. Acesso em: 18 de jul. 2018

MORIGI, Valter. *Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NAGLE, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU/MEC.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *O Testemunho*. São Paulo: Siciliano, 1997.

SARAVÍ, Gonzalo. Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados. In RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R (Org.). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades sociais em grandes cidades da América Latina*. [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]. – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 180-222.

SEB/MEC. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

SINGER, Helena. O bairro escola: tecnologias sociais para territórios educativos. In: SINGER, Helena (Org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 11-24.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TONUCCI, F. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Fundacion San German, 1997.