

Maria Aparecida Perez

**Soziale Inklusion durch Erziehung, Bildung und Kultur
Eine Studie über das Programm "Vereinigte
Bildungszentren (Centros de Educação Unificados)" in
São Paulo**

Dissertation
vorgelegt im Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft – Psychologie
der Universität Siegen
im Dezember 2010

Betreuer: Prof. Dr. Bernd Fichtner in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. João
Wanderley Geraldi/UNICAMP (Staatl. Universität Campinas)

DANKSAGUNG

Das Wissen ist der Prozess, durch den das Denken sich dem Objekt auf unbegrenzte Weise immerzu nähert. Das Spiegelbild der Natur im menschlichen Denken sollte nicht auf „leblose“ oder „abstrakte“ Weise verstanden werden, nicht ohne Bewegung, ohne Widerspruch – sondern in einem ewigen Prozess der Bewegung, der Geburt von Widersprüchen und deren Lösung. (Lénine 1975, S. 123)

Von den tausend Geschichten, die über das CEU erzählt werden können, würde ich gerne zwei herausgreifen: die institutionelle und die persönliche, die sich im Laufe dieser Arbeit vermischen werden.

Die institutionelle Geschichte beginnt im Jahr 2001, als das Projekt CEU von einer Gruppe konzipiert wurde, die speziell zu diesem Zweck gegründet wurde und aus einigen Experten und städtischen Sekretären aus dem Kabinett der Bürgermeisterin bestand, zu dem auch ich gehörte. Den Teilnehmern dieser Gruppe – Donato, Brani, Mônica, Rui Falcão, Garreta, Zarattini, Tatto – danke ich für den Respekt, mit dem sie die Ausarbeitung des Projekts diskutierten, und für das Vertrauen sowohl zu Beginn der Debatten als auch bei der Ausführung des Projekts. In ihrem Namen danke ich allen, die ihren Teil zur Konkretisierung des Projekts beitrugen.

Am Projekt CEU nahmen zu jeder Phase seiner Entwicklung – von der pädagogischen bis zur architektonischen Konzeption, von der Wahl der Grundstücke bis zum Betrieb der Zentren – viele Experten aus allen Bereichen der Stadtregierung teil: Erziehung und Bildung, Bauwesen und Städtische Infrastruktur, Wohnungswesen, Transport, Finanzen, Versorgung, Rechtsangelegenheiten, Kommunikation, Kultur, Sport, Gesundheit, Elektronische Regierung, Informationstechnologie. Alle Sekretariate waren beteiligt – einige mehr, andere weniger, gemäß ihrer institutionellen Funktion. Ich habe versucht, alle Beteiligten bei der Rekonstruktion der Geschichte der CEUs zu nennen; falls ich jemanden vergessen habe, entschuldige ich mich an dieser Stelle und danke allen für ihr Vertrauen und für ihren Einsatz.

Aus diesem riesigen Team möchte ich die Beteiligung und die Verpflichtung aller Angestellten des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung hervorheben – von den Leitern und Fachleuten bis hin zu den Hilfskräften, mit denen ich viel gelernt habe.

Lehren und Lernen erfolgen auf eine solche Weise, dass derjenige, der lehrt, auch lernt: einerseits weil er ein Wissen anerkennt, dass er zuvor erlernt hat und andererseits, weil der Lehrende durch die Beobachtung der Art und Weise, wie die Neugierde des lernenden Schülers arbeitet, um das Gelehrte zu lernen – ohne Neugierde lernt er es nicht – Ungewissheiten, Korrekturen und Irrtümer erkennt. (Auszug aus „Brief an die Lehrer“ - „Carta aos Professores“, Paulo Freire, 1993, S. 27-28)

Dank der Beteiligung aller gelang es uns, unsere Verpflichtung für die Erziehung und Bildung in den Vordergrund zu rücken. Ich danke allen Koordinatoren der Zentren für Bildungsprojekte und deren Arbeitsgruppen sowie den Leitern der CEUs, die die Verantwortung annahmen, die Leitung des CEU zu übernehmen. **Ich glaube, dass wir gemeinsam eine Bildungspolitik für die Stadt São Paulo entwickelt haben.**

Wir funktionierten wie ein Orchester, dessen Dirigentin Marta Suplicy die Konkretisierung des Programms Vereinigtes Bildungszentrum (Centro Educacional Unificado – CEU) als festen Bestandteil der Bildungspolitik ermöglichte. *Mein besonderer Dank gilt Marta Suplicy, für die Unterstützung und den politischen Willen, die Erziehung und Bildung in der Stadt São Paulo an die erste Stelle zu setzen.*

Die zweite Geschichte, die der Auslöser für diese Darstellung des Projekts ist, beginnt im Jahr 2003, beim Weltsozialforum in Porto Alegre, wo die Stadt São Paulo durch die Präsentation verschiedener Projekte des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung präsent war; das wichtigste dieser Projekte war das Vereinigte Bildungszentrum – CEU. Neben der Präsentation hatten wir ebenfalls die Aufgabe, dem Organisationskomitee vorzuschlagen, dass das Forum 2004 in São Paulo durchgeführt werden sollte, als Teil der Veranstaltungen zum 450-jährigen Bestehen der Stadt.

In jenem und dem darauf folgenden Jahr, bei der regionalen Ausgabe des Weltsozialforums für Bildung, nahmen sowohl die Vertreter von

INEDD, Mitglieder des Internationalen Komitees des Weltsozialforums sowie andere Gäste Kontakt zum Projekt CEU auf, als sie dessen Bedeutung für São Paulo erfassten.

Maria Benites, die INEDD¹ repräsentierte, lud das Sekretariat für Erziehung und Bildung der Stadt São Paulo ein, um im Dezember 2004 an einem Seminar an der Universität Siegen in Deutschland teilzunehmen, dessen Thema die Inklusion in der Erziehung und Bildung war; bei diesem Seminar präsentierten wir das Projekt CEU. Das Seminar weckte die Neugierde am Projekt und machte mir die Notwendigkeit deutlich, die gelebte Erfahrung zu registrieren und über sie zu reflektieren.

Zur gleichen Zeit motivierten mich Bernd Fichtner, Maria Benites und Wanderlei Geraldi mit den Argumenten, dass das Projekt aufgrund seines innovativen Charakters und meiner Erfahrung als Sekretärin für Erziehung und Bildung in der Tat eine Dokumentation und Reflexion verdiente. Ich danke ihnen für den Anreiz, die Debatte und die Geduld, mit der sie die Entwicklung dieser Arbeit begleiteten.

Ich möchte nicht nur meinen Betreuern danken, sondern auch den mir nahestehenden Freunden, die zur Vollendung dieser Herausforderung beigetragen haben: durch Lesen, Erinnerung an Fakten und Ereignisse, Aufzeigen von Schwächen der Arbeit, Bereitstellung von Daten und Informationen und durch ihre ständige Motivation. Insbesondere danke ich Beth Avelino, Dulce, Enéas, Marivia, Dalva, Sonia Larrubia, Mariza Kubo und Catarina. Viele Namen bleiben hier unerwähnt, daher drücke ich wiederholt meine Dankbarkeit aus für die gemeinsame Erfahrung während der Regierungszeit und die Unterstützung, die sie mir gaben, während ich mich der schriftlichen Darlegung unserer Erfahrung widmete. Ich bedanke mich bei Johann, der für die Übersetzung verantwortlich war.

1 INEDD, im Jahr 2000 gegründet, bietet das International Education Doctorate Program an, mit besonderem Schwerpunkt auf dem „Lernprozess von Menschen und Organisationen im Bereich der Globalisierung und Regionalisierung“. Das Programm ist speziell auf die Ausbildung von Promovierenden in den Gebieten Pädagogik und Sozialpädagogik ausgerichtet. Fokussiert werden Studien und Forschungsarbeiten im Rahmen von praktischer sozialer Arbeit, die die Konsolidierung von Erfahrungen und die Herausbildung neuer theoretischer Perspektiven von multidisziplinärem Charakter zum Ziel haben.

Dank gilt ebenfalls dem Zentrum für Aufzeichnung und Fachliche Dokumentation des SME, wo ich die Forschung über Bildungsprojekte realisieren und Fotos finden konnte – bei dieser Gelegenheit wurde mir bewusst, wie wichtig dieser Sektor des Sekretariats ist, der unsere Geschichte aufbewahrt.

Zu guter letzt möchte ich meine tiefste Dankbarkeit gegenüber Carlão und Marilia, meiner Mutter Frieda und meiner Schwiegermutter Alceste bekunden, für die Geduld und die Ermutigung, diese Herausforderung anzugehen. Ohne ihre Unterstützung hätte ich diese Arbeit nicht schreiben können.

Über den gesamten Entwicklungsprozess des CEU, von seiner Konzeption bis zu seinem Betrieb, reflektieren zu können war, zumindest für mich, ein einmaliger Moment. Mir ist bewusst, dass diese Reflexion sich durch diese Arbeit nicht erschöpft; gleichzeitig ist mir jedoch auch bewusst, dass sie sich, wie die pädagogische Praxis, jeden Tag neu erschafft, in einem unendlichen Lernprozess.

INDEX

DANKSAGUNG.....	1
EIN GANG DURCH DAS CEU.....	17
KAPITEL 0 - EINLEITUNG IN THEMA UND AUFBAU DER ARBEIT	20
ZUR METHODOLOGIE	30
KAPITEL 1 - DIE STADT SÃO PAULO	32
1.1 GRÜNDUNG DER STADT	33
1.2 DIE JESUITEN UND DIE ERZIEHUNG UND BILDUNG	37
1.3 DIE ADMINISTRATIVE ORGANISATION DER KOLONIE UND DER STADT SÃO PAULO	40
1.4 ERBKAPITANIEN	41
1.4.1 Die Generalregierung	44
1.4.2 Gegenwärtige politisch-administrative Einteilung	45
1.4.3 Die politisch-administrative Organisation der Stadt São Paulo	45
1.5 DIE WIRTSCHAFTLICHEN ZYKLEN UND DIE STADT SÃO PAULO	50
1.5.1 Der Zyklus des Zuckers	52
1.5.2 Der Zyklus des Sklavenhandels in São Paulo	54
1.5.3 Der Zyklus des Goldes (18. und 19. Jahrhundert).....	56
1.5.4 Die Renaissance der Landwirtschaft	58
1.5.5 Der Zyklus des Kaffees.....	60
1.6 DIE GEGENWART DER SKLAVEN.....	66
1.7 DIE „MILCH-KAFFEE“POLITIK.....	67
1.8 DIE INDUSTRIALISIERUNG	68
1.8.1 Die demographische Explosion São Paulo	71
1.8.2 Mobilisierung und Volksbeteiligung.....	79
1.9 DIE URBANE EXPANSION DER STADT.....	82
1.10 SÃO PAULO HEUTE.....	88
1.10.1 Bevölkerungsprofil	90
1.10.2 Wohnbedingungen.....	93
1.10.3 Daten zur Erziehung und Bildung	95
1.10.4 Armut, Exklusion und Gewalt	100
1.11 VORBEDINGUNGEN FÜR DIE ERARBEITUNG DER POLITIK DER VEREINIGTEN BILDUNGSZENTREN – CEUs	108
KAPITEL 2 - INNOVATIVE PROJEKTE IN DER BRASILIANISCHEN ERZIEHUNG UND BILDUNG	117
2.1 ÖFFENTLICHE SCHULE FÜR ALLE – DIE PIONIERE DER ERZIEHUNG UND BILDUNG	121
2.2 DIE ANARCHISTEN UND DIE NEUE SCHULE.....	127
2.3 LEHRERAUSBILDUNG: DIE NORMSCHULE UND DIE SPEZIFISCHEN ZENTREN DER AUS- UND WEITERBILDUNG FÜR DEN LEHRBERUF (CEFAMS)	130
2.3.1 Normkurs in der Stadtregierung	134
2.3.2 Aus- und Weiterbildungszentren für das Lehramt – Cefams	136
2.4 FRÜHKINDLICHE ERZIEHUNG: DIE KINDERGÄRTEN UND DIE KINDERPARKS	139
2.4.1 Integrationsplan – Kinderkrippe, Kinderpark und Pädiatriestation ..	146
2.5 PARKSCHULE.....	148

2.6	BERUFSSCHULE	153
2.6.1	Der berufsbildende Unterricht in der Stadt São Paulo	161
2.7	DIE INTEGRIERTEN ZENTREN DER ÖFFENTLICHEN BILDUNG (CIEPS) VON DARCY RIBEIRO ...	163
2.7.1	Charakteristiken von Ciep.....	165
2.7.2	Kritik.....	167
2.7.3	Die Unterscheidungsmerkmale.....	168
2.8	INTEGRIERTE ZENTREN DER KINDERBETREUUNG (CIACS) UND ZENTREN DER GANZTAGSBETREUUNG VON KINDERN (CAICS)	169
2.9	MUSTERSCHULE.....	175
2.10	SCHULARCHITEKTUR	177
2.11	DIE VORGÄNGER UND DEREN LEHREN	183
KAPITEL 3 - AUSARBEITUNG EINES PÄDAGOGISCHEN UND KULTURELLEN PROJEKTS		188
3.1	DIE KONSTRUKTION DES POLITISCH-PÄDAGOGISCHEN PROJEKTS	191
3.2	BESCHREIBUNG DER LEITLINIEN DES PROJEKTS.....	202
3.3	BESCHREIBUNG DES ARCHITEKTONISCHEN PROJEKTS UND NUTZUNG DER RÄUME	209
3.3.1	Didaktischer Block.....	209
3.3.2	Kulturblock	217
3.3.3	Sportblock	221
3.3.4	Gemeindezentrum	222
3.3.5	Gemeindeposten der Stadtpolizei.....	222
3.4	ARCHITEKTONISCHES PROJEKT – KONZEPTE UND DETAILS	223
3.4.1	Architektonische Details.....	224
3.4.2	Lage der CEUs.....	230
3.5	BETRIEB UND NUTZUNG.....	235
3.6	DIE VERWALTUNG DER CEUs	242
3.6.1	Die Ausbildung der Leiter und Leiterinnen	245
3.6.2	Die demokratische Verwaltung des CEU	246
3.7	DIE SCHULEN DER CEUs	251
3.8	DIE EINRICHTUNGEN DER CEUs	253
3.9	PROJEKTKOSTEN	254
3.10	SYNTHESE.....	262
KAPITEL 4 - UMSETZUNG DES PROJEKTS		266
4.1	DER BAU UND DIE INBETRIEBNAHME	266
4.2	ERSTE SCHRITTE	268
4.2.1	Sehnsüchte kennen, Rechte anerkennen	272
4.2.2	Recht auf Erziehung und Bildung	281
4.2.3	Kompensatorische Politik.....	284
4.2.4	Änderungen im Budget für die Erziehung und Bildung	295
4.2.5	Die ersten Schritte zur Umsetzung der Politik der CEUs.....	303
4.2.6	Veröffentlichung des Zielsetzungsplans für die Erziehung und Bildung 308	
4.3	TERRITORIUM UND STADT: DEFINITION DES ARCHITEKTONISCHEN PROJEKTS, WAHL DER BAUGRUNDSTÜCKE, BETEILIGUNG DER GEMEINDEN.....	312
4.3.1	Das architektonische Projekt und die rechtlichen Bedingungen.....	320
4.3.2	Die Wahl des Namens	328
4.4	ZWEITES JAHR: UMSETZUNG, BAU UND PRÄSENZ DER GEMEINDEN	329

4.4.1	Veränderungen des architektonischen Projekts und andere Vorschläge der Gemeinden	333
4.4.2	Die Namen der Zentren und ihrer Einrichtungen	337
4.4.3	Fotoalbum: Grundstein und Bauarbeiten	338
4.4.4	Die Besuche: ein Instrument zur Verbreitung, Betreuung und Grundlage von Partnerschaften	340
4.4.5	Die Verbreitung vor und nach der Eröffnung	342
4.5	KONSTRUKTION DER INTERSEKTORIALITÄT	346
4.6	VORBEREITUNG DER CEUS	351
4.6.1	Gründung von Sala CEU und der Arbeitsgruppen	354
4.6.2	Die Quantifizierung Humankapital	362
4.6.3	Organisation der Nachfrage, Transfer von Schülern und Lehrern	368
4.7	SYNTHESE	372
	KAPITEL 5 – DIE ÜBERNAHME DES CEU	375
	ERÖFFNUNGEN, PLANUNGEN, PROJEKTE, INTERVENTIONEN	375
5.1	DIE ERSTE ERÖFFNUNG	375
5.2	DIE ERÖFFNUNGEN UND DIE PLANUNG DES CEU	382
5.3	DIE ÜBERNAHME DES CEU: DIE POLITISCHE ABSICHT BEI DER UMDEUTUNG DER TERRITORIEN 384	
5.4	KONSTRUKTION DES POLITISCH-PÄDAGOGISCHEN PROJEKTS	392
5.4.1	Planen impliziert ein Kennenlernen des Territoriums, eine historische Konstruktion	393
5.4.2	Das Territorium kennenlernen	399
5.5	DIE POLITISCH-PÄDAGOGISCHEN PROJEKTE	408
5.6	DAS CEU IN BETRIEB	412
5.6.1	Planen und Handeln	412
5.7	JEDES CEU IN AKTION: DIE POLITISCH-PÄDAGOGISCHEN PROJEKTE	426
5.8	ACHSEN KULTURELLER INTERVENTION	435
5.9	DIE WAHRNEHMUNG DES CEU DURCH SEINE NUTZER	442
5.10	DIE PERSONEN, DIE DAS CEU NICHT NUTZEN	458
5.11	SYNTHESE	460
	KAPITEL 6 - DIE KONTINUITÄT DER CEUS: BERICHT ÜBER EINEN LERNPROZESS	463
6.1	DIE DEBATTE WÄHREND DER WAHLKAMPAGNE 2004	466
6.2	DIE GEMEINDEN UND IHR LERNPROZESS	469
6.2.1	Die Mobilisierung der Gemeinde	488
6.2.2	Die Wiederaufnahme der CEUs auf Druck der Gemeinden	495
6.3	DIE HEUTIGE SITUATION DER CEUS IN SÃO PAULO	499
	KAPITEL 7 - SCHLUSSFOLGERUNG	502
	BIBLIOGRAPHIE	510
	ANHANG IN CD	

VERZEICHNIS DER TABELLEN

Tabelle 1 - Entwicklung der ansässigen Bevölkerung Brasiliens, Bundesstaat São Paulo, Metropolregion São Paulo und Stadt São Paulo – 1960-2000.	92
Tabelle 2 - Anmeldungen in Kinderkrippen und Schulen der frühkindlichen Erziehung, nach Altersgruppen - Stadt São Paulo – 1970-2004	144
Tabelle 3 - Human Development Index und Einwohnerzahl nach Bezirken, in denen CEUs gebaut wurden - Stadt São Paulo – 2000	233
Tabelle 4 - Nutzer der CEUs Stadt São Paulo – 2004	237
Tabelle 5 - Nutzer der CEUs, nach Einrichtungen - Stadt São Paulo – September 2004	238
Tabelle 6 - Nutzer der CEUs an den Wochenenden - Stadt São Paulo – September 2004	239
Tabelle 7 - Nutzer der CEUs, nach Gruppen - Stadt São Paulo – Juli/Okttober 2004 (Durchschnitt)	240
Tabelle 8 - Zugang der Schüler aus der Umgebung der CEUs, nach Schultyp - Stadt São Paulo – Juli/Okttober 2004 (Durchschnitt)	241
Tabelle 9 - Nutzung der Schüler der CEUs, nach Unterrichtsstufe und –modalität - Stadt São Paulo – Juli/Okttober 2004 (Durchschnitt)	241
Tabelle 10 - Einrichtungen für Sport und Kultur vor und nach dem Bau der CEUs - Stadt São Paulo – 2003	253
Tabelle 11 - Baukosten der CEUs - Stadt São Paulo – 2004	256
Tabelle 12 - Kostenaufteilung für die Einrichtung jedes CEU, nach Bereichen - Stadt São Paulo	258
Tabelle 13 - Verteilung der Ausgaben der CEUs nach Bereichen, in Prozent - Stadt São Paulo – 2004	259
Tabelle 14 - Einschreibungen im städtischen Schulnetz, nach Schulniveau - Stadt São Paulo - 2000-2001	294
Tabelle 15 - Prozentsatz für Erziehung und Bildung, gemäß LOM - Stadt São Paulo – 2001-2004	303
Tabelle 16 - Bevölkerung, Wachstumsrate, Quote der Einschreibung in frühkindlicher Erziehung und Elementarunterricht und Index der Exklusion, nach Standorten, die für die Umsetzung der ersten 20 CEUs vorgeschlagen wurden - Stadt Sao Paulo -2001	319
Tabelle 17 - Fachkräfte auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung, die für den Betrieb der CEUs notwendig sind; nach Posten - 2003	363
Tabelle 18 - Fachkräfte auf dem Gebiet Sport, notwendig für den Betrieb der CEUs – nach Posten – 2003	364
Tabelle 19 - Posten, die für die Bedürfnisse der CEUs geschaffen wurden – 2004	367
Tabelle 20 - Zentrale und lokale Programme - 2004	438
Tabelle 21 - Besucherzahlen der Bibliotheken in den 21 CEUs - 2003/2004	441
Tabelle 22 - Charakterisierung der Befragten: Besucher x Außenstehende	451
Tabelle 23 - Zufriedenheit mit dem Bau des CEU (%) – 2004	454
Tabelle 24 - Vergleich des Profils der Menschen, die das CEU nicht nutzen – 1. und 5. Etappe der Forschung – 2004	459

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1 - Politische und administrative Einteilung - Brasilien – 1534-1940.....	40
Abbildung 2 - Zuständigkeitsbereiche gemäß Verfassung von 1988.....	96
Abbildung 3 - Vorschläge aus dem Zielsetzungsplan für die Erziehung und Bildung, nach Problemen / Diagnosen - Stadt São Paulo – 2001	311
Abbildung 4 - Standort, Fläche, Dekrete und Wert der Gebiete zum Bau der CEUs - Stadt São Paulo – 2001	325
Abbildung 5 - Einweihungstage der CEUs – chronologische Reihenfolge	383

VERZEICHNIS DER KARTEN

Karte 1 - Einteilung Brasiliens in Kapitanien.....	42
Karte 2 - Urbanisiertes Gebiet Stadtgemeinde São Paulo – 1882/1914	84
Karte 3 – Familieneinkommen - Stadt São Paulo – 1997.....	105
Karte 4 - Anteil der Bevölkerung zwischen 0 und 18 Jahren - Stadt São Paulo – 1996	106
Karte 5 - Lage der 21 ersten CEUs (Phase 1 – blaue Punkte) und der geplanten 24 CEUs (Phase 2 – grüne Punkte).....	232
Karte 6 - Mangel an sozialen Einrichtungen im lokalen Bereich - Stadt São Paulo – Januar 2002.....	315
Karte 7 - Mangel an sozialen Einrichtungen im lokalen Bereich – zusammengefügt Modus - Stadt São Paulo – Januar 2002	316

VERZEICHNIS DER GRAFIKEN

Grafik 1 – Bevölkerungsentwicklung Stadtgemeinde São Paulo – 1872-2000	73
Grafik 2 - Ausländische Immigranten, nach den häufigsten Nationalitäten.....	76
Grafik 3 - Alterspyramide der Bevölkerung nach Geschlecht Stadt São Paulo – 1991-2004.....	93
Grafik 4 - Analphabetenrate der Bevölkerung ab 15 Jahren, nach Altersgruppen Stadt São Paulo – 1991- 2000	95
Grafik 5 - Anmeldungen in den Bereichen Elementarunterricht, Vorschule und Kinderkrippe, Stadt São Paulo – 1996 - 2004	97
Grafik 6 - Anteil der Bevölkerung, der die Kinderkrippe oder die Schule besucht, nach Altersgruppe und Schulniveau	99
Grafik 7 - Kosten für den Bau und für die Ausstattung eines CEU - Stadt São Paulo – 2003.....	254
Grafik 8 - Monatliche Instandhaltungskosten pro CEU, nach verschiedenen Bereichen - Stadt São Paulo - 2003	255

VERZEICHNIS DER FOTOGRAFIEN

Foto 1 - Pátio do Colégio – São Paulo, 1840.....	39
Foto 2 - Pátio de Colégio – in seiner ursprünglichen Form wiederhergestellt	40
Foto 3 - Pinacoteca do Estado, o.D.....	84
Foto 4 - Escola Normal de São Carlos, deren beeindruckende Treppenkonstruktion das Gebäude zu einem wahren Monument macht.....	110
Foto 5 - Planta da construção da escola Villares	110

Foto 6 – Schule Palmeiras.....	111
Foto 7- Schule Carlos Gomes de Campinas:	111
Foto 8 – Schule in U-Form	112
Foto 9 - Grupo Escolar Pedro Voss.	112
Foto 10 - Schule in L-Form.....	113
Foto 11 - Normnschule Caetano de Campos	113
Foto 12 – Fassade der Shule Caetano de Campos.....	114
Foto 13 – Details der Schule Caetano de Campos	114
Foto 14- Blehschule	115
Foto 15 - Details der Blehschule	115
Foto 16 - Jardim Paraná.....	116
Foto 17 - Aspekt do Kinderparks	146
Foto 18 – Details Didaktischer Block	210
Foto 19 - Räume für die Kinder der Kinderkrippe und der EMEI	212
Foto 20 – Zentren für Frühkindliche Erziehung	213
Foto 21 – Details Klassenraum der Kinderkrippe	213
Foto 22 – Raum für naturwissenschaftlichen Unterricht	215
Foto 23 - Lesesall	215
Foto 24 - Computerzentrum.....	216
Foto 25 - <i>Gemeindebäckere</i>	217
Foto 26 – Aufbau des Theaters – Nutzung vor der Befestigung Von Sesseln.....	218
Foto 27 - Saal für Tanz	219
Foto 28 - Bibliothek	219
Foto 29 – Maquete Kulturblock.....	220
Foto 30 - Schwimmbecken	221
Foto 31 - Gymnastik	222
Foto 32 - Asicht dês ursprünglichen Modelles	224
Foto 33 - Skatepark – CEU Paz e CEU Perus	228
Foto 34 – Fotos der Moebel	230
Foto 35 - CECI	231
Foto 36 – Maquetes CEU	314
Foto 37 - CEU Cidade Dutra – 19.10.2002	339
Foto 38 - CEU Pera Marmelo - 23.10.2002.....	339
Foto 39 - CEU Butantã	339
Foto 40 - Foto: Ministro Cristovão Buarque as obras do CEU Inacio Monteiro	341
Foto 41 - Kisten zum Aufbewahren von Spielzeug	352
Foto 42 - Schränke und Kinderwiegen.....	352
Foto 43 - Stühle für Kinder der Kinderkrippe Tribünen und Wiegen	352
Foto 44 - Bewegliche Wandtafel	353

Foto 45 - Lula lernt das CEU bei einer Führung von Antonio Nóbrega kennen. Auf dem letzten Foto interviewt ein Schüler des Educom-Radio den Präsidenten	379
Foto 46 – Einweihung CEU	380
Foto 47 – Raum des Projekts Educom.Rádio	387
Foto 48 – Schautafeln “ Meu Bairro, Minha Cidade, ”	402
Foto 49 - Migrationsgeschichte der Bewohner von Cantinho de Céu“	407
Foto 50 – Wandbild MIT dem kulturellen Programm.....	442
Foto 51 – Einladung zum Treffen	474
Foto 52 - Modell des architektonischen Projekts der Regierung Serra/Kassab	496

VERZEICHNIS DE ABKÜRZUNGEN

ABC -Region – Santo André, São Bernardo do Campo und São Caetano, Städte der Metropolregion São Paulos

ABPF – Brasilianische Vereinigung zur Instandhaltung des Schienennetzes

ADI - Hilfskräfte der Frühkindlichen Entwicklung

Aneb - Nationale Bewertung der Elementarbildung

Anresc - Nationale Bewertung schulischer Leistung

APM – Vereinigung der Eltern und Lehrer

ATP – Technischer Beraterstab für Planung

BDT – Mitteliung über technische Daten

BID – Interamerikanische Entwicklungsbank

CAIC – Zentrung für Ganztagsbetreuung von Kindern

CASE – Kadasteramt des Sekretariats für Wohnungswesen

CDHEP – Zentrum für Menschenrechte und Volksbildung

CDHU – Gesellschaft für Wohn- und Stadtentwicklung des Bundesstaats São Paulo

CEBs – Kirchliche Basisgemeinden

Ceci – Zentren für Indigene Kultur und Bildung

Cefam – Bildungs- und Fortbildungszentrum des Lehrberufs

CEI – Zentrum für frühkindliche Erziehung

CEM – Zentrum für Metropolstudien

Cenpec – Zentrum für Studien und Forschung in Bildung, Kultur und Gemeindeprojekten

Cepal – Wirtschaftskommission für Lateinamerika und die Karibik

CET – Gesellschaft für Verkehrsingenieurswesen

Cetesb – Gesellschaft für Umweltfreundliche Kanalisationstechnologie

CEU ou CEUs – Vereinigtes Bildungszentrum oder Vereinigte Bildungszentren

CF - Bundesverfassung

Cia - Gesellschaft

Ciac – Integrierte Zentren für Kinderbetreuung

Ciep – Integrierte Zentren für Öffentliche Bildung

CLT – Konsolidierung der Arbeiterrechte

CNLU – Normative Kommission der Städtischen Gesetzgebung

Cohab – Städtische Wohngesellschaft

CONAE 2– Koordinationsstelle für Humankapital

Conesp – Schulbaugesellschaft von São Paulo

Conop – Rat für die Direkte Demokratie über den Haushalt

Conseg – Gemeindegewaltensrat

Deinfo – Informationsbehörde des Städtischen Sekretariats für Planung GCM – Städtische Polizei

Desap – Behörde für Enteignungen der Stadtregierung von São Paulo

Dieese – Gewerkschaftliche Abteilung für Statistik sozio-ökonomischer Studien

DNCr – Nationale Behörde für Kinder des Gesundheitsministeriums

DOM - Diário Oficial do Município

DOT – Leitstelle für fachliche Beratung des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung

DUP – Erklärung des Öffentlichen Nutzens

ECA – Facultad für Kommunikation und Kunst der Universidade São Paulo
Edif – Städtische Behörde für Öffentliches Bauwesen
EJA – Jugend- und Erwachsenenbildung
EMEF – Städtische Schule für Elementarbildung
EMEI – Städtische Schule für Frühkindliche Bildung
Emia – Städtische Schule zur Einführung in die Kunst
Emplasa – Unternehmen für Stadtplanung von São Paulo
Emurb – Städtisches Unternehmen für Urbanisierung
EPPV – Schule des Vorberuflichen Primarunterrichts
FAU – Fakultät für Architektur und Städteplanung der Universidade São Paulo
FDE – Stiftung für die Entwicklung der Erziehung und Bildung
Fece - Bundesstaatlicher Fonds für den Schulbau
FIA – Stiftungsinstitut für Verwaltung der Universidade São Paulo
Fiesp – Industrieverband im Bundesstaat São Paulo
Fipe – Stiftungsinstitut für Wirtschaftsstudien
Fundap – Stiftung für Administrative Entwicklung
Fundef – Fonds für den Erhalt und die Entwicklung der Elementarbildung und für die Aufwertung des Lehrberufs
GAEE - Gruppen zur Begleitung der Projekte in der Erziehung und Bildung
GDE – Vergütung zur Bildungsentwicklung
GTs – Arbeitsgruppen
GVs – Berufsbildende Schulen
HDI – Human Development Index
HEM - Spezifische Ausbildung für den Lehrberuf
HPI – Human Poverty Index
HTPCs – Stunden der Kollektiven Pädagogischen Arbeit
IBGE – Brasilianisches Institut für Geographie und Statistik
IDI – Indizes der Diskrepanz
IEB – Institut für Brasilienstudien
IEX - Indizes der gesellschaftlichen Exklusion/Inklusion
Inep – Nationales Forschungsinstitut für Erziehung und Bildung
Inpe – Nationales Institut für Raumstudien
Ipea – Institut für angewandte Wirtschaftsforschung
IPF – Paulo Freire Institut
IVJ – Index für Gefahren im Jugendalter
LBA – Brasilianische Fürsorgelegion (1942-1995)
LDB – Bildungsrahmengesetz
LOAS – Organisches Gesetz für Soziale Fürsorge
LOM – Organisches Gesetz der Stadt
LRF – Gesetz der Steuerlichen Verantwortung
MDE – Instandhaltung und Entwicklung des Unterrichts
MEC – Ministerium für Erziehung und Bildung
Mova – Alphabetisierungsbewegung SME – Städtisches Sekretariat für Erziehung und Bildung
NAEs – Koordinationsstelle für Bildungsprojekte
NEV – Zentrum für Gewaltstudien

OEI – Organisation der Ibero-Amerikanischen Staaten
OP – Direkte Demokratie über den Haushalt
PDI – Lehrer der Frühkindlichen Entwicklung
PEA – Spezifische Aktionsprojekte
PED - Forschung zu Beschäftigung und Arbeitslosigkeit
Pisa – Programm zur internationalen Schülerbewertung
PMSP – Stadtverwaltung São Paulo
PNAD – Nationale Forschung zur Wohnsituation
PNE – Nationale Bildungsplan
PNUD – Programm der Vereinten Nationen zur Entwicklung
PPP – Politisch-pädagogisches Projekt
PRM – Republikanische Partei von Minas Gerais
Prodam – Firma für Datenverarbeitung
Pronaica - Nationales Programm der Ganztagsbetreuung für Kinder und Jugendliche
PRP - Republikanische Partei von São Paulo
PRR – Republikanische Partei von Rio Grande
PSDB – Sozialdemokratische Partei Brasiliens
PT – Arbeiterpartei
PUC – Pontifica Universidade Católica
QPS – Gesundheitspersonal
RARL – Analytisches Bezugssystem der Lokalen Realität
Resolo – Abteilung zur Regelung der Bodenaufteilung des Sekretariats für Wohnungswesen
RJ - Rio de Janeiro
RME – Städtisches Unterrichtsnetz
RPG - Role-playing game
Sabesb – Gesellschaft für Wassersysteme des Bundesstaats São Paulo
SABs – Gesellschaften der Freunde des Viertels
SAC – Gesellschaft der Freunde der Stadt
Saeb – System der Grundlagenbewertung
SAM - Fürsorgedienst für Minderjährige, in Verbindung mit LBA
Seade – Stiftung für das Bundesstaatliche Datenanalysesystem
Sebes – Sekretariat für Soziales Wohl
SEC – Sekretariat für Bildung und Kultur
SEE – Bundesstaatliches Sekretariat für Erziehung und Bildung
Sehab – Städtisches Sekretariat für Wohnungswesen
SEME – Städtisches Sekretariat für Sport
Sempla – Städtisches Sekretariat für Planung
SES – Sekretariat für Gesundheitswesen
SEV - Berufsbildungsdienst
SGM – Sekretariat der Stadtregierung
SGP – Sekretariat für Öffentliche Verwaltung
Siurb – Sekretariat für Urbane Infrastruktur
SM – Mindestlohn
SMC – Städtisches Sekretariat für Kultur
SNJ – Städtisches Sekretariat für Juristische Angelegenheiten

SSO – Sekretariat für Bauwesen
TCM – Rechnungstribunal der Stadt
UNE – Nationale Studentenunion
Unesp – Universität des Bundesstaats São Paulo
UNO – Organisation der Vereinten Nationen
USP – Universidade de São Paulo

EIN GANG DURCH DAS CEU

I-Gruß

Salve Präsident Lula
Vor dem ich meinen Hut ziehe
Und Bürgermeisterin Marta
Die dieses CEU gebaut hat
Für Erziehung und Bildung
Die die Zeit nicht ungenutzt verstreichen lässt
Die Bildungszentren
Sind vereint
Sie heißen alle willkommen und die
Stadtregierung in diesem Bundesstaat
Zeigt wofür ihre Reais
Ausgegeben werden
Hier im CEU [Himmel] dieses Landes
Kultur und Bildung
Freizeit und Vergnügen
Und auch Berufsbildung
Das paulistanische Volk lebt auf diesem Boden
Um in dieses CEU [Himmel] zu gelangen
Ist es nicht notwendig, zu sterben
Man muss nur lebendig sein
Und lernen wollen
Der Präsident und sein Gefolge
Kommen, um es kennenzulernen

II- Das CEU und seine Struktur

Wir steigen diese Treppe
In den ersten Stock hinauf
Wo es Klassenräume gibt
Und Kinder lernen
Mit den kompetentesten Lehrern
Die es an diesem Ort gibt



In diesem Raum lernen sie
Geschichte und Mathematik
Brasilianisches Portugiesisch
Und neben diesen Fächern
Erlernt man Staatsbürgerlichkeit

Was die Grammatik nicht lehren kann



Hier von oben sieht man
Einen Komplex von Schwimmbecken
Wo die Kinder planschen
In kristallklarem Wasser
Besser als in Búzios zu schwimmen
Das Wasser hier ist besser



Hier in diesem anderen Raum
Gibt es weder Tafeln noch Hefte
Mädchen stellen Puppen her
In unserer modernen Zeit
Ebenso wie unsere Großmütter
Das ist die künstlerische und mütterliche Seite
Hier gibt es die Videothek
Mit vielen Dokumentarfilmen
Vorträge, Spiele, Feiern
Wichtige Instrumente
Um die Vergangenheit, die Gegenwart
Die Zukunft und die Phantasie zu sehen
Dies ist der Schlafraum
Und wer sich hier zur Ruhe legt
Träumt weiter
Selbst wenn er bereits wach ist
Er träumt von einem gerechteren Land
Das zu erwachen beginnt
Hier im Block der Sporthalle
Gibt es den Computerraum
Computer, Internet
Das die Erde mit der Galaxis vereint
Dies ist die digitale Pforte
In der Ära der Informatik
Dieser Raum hier drüben
Ist der Lesesaal
Die Welt der Bücher zu betreten

*Ist nicht nur ein Abenteuer
Sondern auch ein Heilmittel
Gegen blinde Ignoranz*

*Gehen wir die Treppe hinab
Und gelangen wieder ins Erdgeschoss
Vorsicht, die Treppen sind schmal
Haltet euch am Geländer fest
So schmal wie die Treppen sind
So breit ist der Schulhof
Gehen wir vorbei an den Schwimmbecken
An Bäumen, die noch wachsen werden
Passieren eine Wand
An der zukünftige Di Cavalcanti florieren werden
Die malen, damit die Welt es sehen kann*

*Dieses Gebäude hier im Anhang
In Form eines Pilzes
Oder eines Ufos
Beherbergt etwas Schlichtes
Eine gemütliche Kinderkrippe
Modern, sicher und schön*



*Hier neben den Kindern
Die von Natur aus gerne feiern
Sie gebrauchen die Kreativität
Sind genährt und aktiv
Um das CEU zu betreten
Sie malen sich in leuchtenden Farben an
Dies ist die Bibliothek
Hier wird eine Geschichte erzählt
Wahr oder erfunden
Von Niederlagen und Siegen
Die unsere Großeltern erzählten
Die in unserer Erinnerung lebt
Jorge Amado und de Lima
Osman Lins und Zé Américo
Drumond, Cabral und noch mehr Reime
Euclides und Guimarães
Suassuna von ganz oben*



*Wir gelangen ins Theater
Auf der Bühne steht der Landarbeiter
Sie gehen zur Vorführung
Um brasilianische Filme zu sehen
Die projizieren wir auf eine große Leinwand*



*Da ihr nun alle
Ein CEU [Himmel] ohne Heilige, aber mit Menschen
Gesehen habt
Wo Maria Marta ist
Und der Schöpfer der Präsident
Nóbrega und Zabumbau
Wir werden für die Anwesenden singen...*

*(Antonio Nóbrega und Wilson Freire, August 2004,
Eröffnung des CEU Jambeiro)*

KAPITEL 0 - EINLEITUNG IN THEMA UND AUFBAU DER ARBEIT

Diese Arbeit befasst sich mit einem Bildungsprojekt, das von der öffentlichen Verwaltung der Stadt São Paulo (Brasilien) durch ein Programm umgesetzt wurde, das Angebote aus verschiedenen Sektoren (Erziehung und Bildung, Kultur und Sport) verband. Das Projekt bestand in der Schaffung von komplexen Einrichtungen an der Peripherie der Stadt, die für eine Bevölkerung bestimmt waren, die in jeder Hinsicht benachteiligt war. In einer Umkehr der gewöhnlichen Praxis öffentlicher Politik ging das Projekt von Beginn an – von der architektonischen Konzeption bis hin zur Gesamtheit möglicher Angebote – von der Idee aus, das für eine Stadtregierung größtmögliche Angebot für die am wenigsten begünstigten gesellschaftlichen Schichten zu schaffen. Das Programm der Vereinigten Bildungszentren (im Portugiesischen Centros de Educação Unificados, abgekürzt CEU) konnte nicht während der Regierungszeit der Verwaltung abgeschlossen werden, die es einführte; die Kontinuität der Bauarbeiten und inhaltlichen Umsetzung war für die nächsten Jahre geplant.

Wie es in der brasilianischen Politik üblicherweise geschieht, werden Programme von einer Regierung, die nicht wiedergewählt wird, von der nächsten Regierung eingestellt, sobald diese die Macht übernimmt – die Kontinuität eines Projekts der vorherigen Regierung würde schließlich eine Wertschätzung zum Ausdruck bringen, die man einer Regierung, zu der man systematisch in Opposition stand, nicht erweisen will.

Obwohl jedoch die Kontinuität dieses Projekts während der Wahlkampagne der Opposition abgelehnt wurde und seine Prozesse tatsächlich im ersten Jahr der neuen Regierung eingestellt wurden, wurde das Programm später wiederaufgegriffen (in veränderter Form, wie später deutlich wird). Daher ergab sich der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit aus der folgenden Frage: *Was brachte die einzelnen Gemeinden dazu, die Kontinuität der CEUs zu verteidigen und sicherzustellen, obwohl es zum Wechsel der öffentlichen*

Verwaltung mit völlig verschiedenen politischen Konzeptionen kam? Die Frage ist vor allem begründet durch die Neuheit, die die Fortführung des Programms innerhalb der Geschichte der Bildungspolitik der Stadt São Paulo darstellt. Das Vereinigte Bildungszentrum war ein ambitioniertes Projekt, ein starkes politisches Zeichen, eine neue Referenz für die Stadtviertel an der Peripherie, eine neue Form der urbanen Zentralität.

Somit erfolgte der Beginn der Forschungsarbeit durch die Organisation der Dokumente, die sich auf die Konzeptionierung und Implantierung des Projekts beziehen: Protokolle der Sitzungen mit Experten und der Gemeinde; Berichte; Meinungsforschungen; öffentliche Anhörungen; Angebote für die verschiedenen Bauaufträge und Dienstleistungen; Definition von Materialien; Studien über Verwaltungsmodelle; Berichte in verschiedenen Medien; Fotos; Videos; interne Dokumente des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung (SME); von den Leitern und Verwaltungsräten erstellte Dokumente.

In einem zweiten Schritt wurde über das Mittel des Narrativs die Teilnahme der Autorin dieser Arbeit während des gesamten Prozesses registriert; so wurde es möglich, die Fakten zur Analyse zu ordnen und die Erinnerungen mit den Dokumenten zu konfrontieren.

Es wurden Foto- und Videoaufnahmen verschiedener Ereignisse und Versammlungen gemacht – sowohl von den Gemeinden als von öffentlichen Institutionen. Außerdem wurden Interviews mit Mitgliedern des Expertenteams des Sekretariats durchgeführt, die für die Umsetzung der CEUs verantwortlich waren; einige von ihnen arbeiten nun in den Einrichtungen, um Eindrücke über die vorgenommenen Änderungen zu sammeln.

Durch diese ersten Schritte gelang es, die Methodologie zu rekonstruieren, die von SME bei der Implantierung der CEUs angewendet wurde; dabei geprüft, inwiefern die einzelnen Schritte dieser Methodologie dialogisch und partizipativ waren:

- die Identifizierung der Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen der Peripherie über qualitative Forschung;

- Ausarbeitung des Zielsetzungsplans der Erziehung und Bildung, basierend auf dem Regierungsprogramm, und des pädagogischen Konzepts der neuen schulischen Einrichtung;
- Definition der Viertel, wo die CEUs gebaut werden sollten;
- Versammlungen mit der Gemeinde;
- Verbreitung des Projekts durch Versammlungen mit der Bevölkerung verschiedener Viertel, Unternehmern, Künstlern, Sportlern, Rektoren und Direktoren der öffentlichen und privaten Hochschulen;
- Bildung von Gruppen in der Gemeinde, um die Bauarbeiten zu begleiten und gemeinsam mit dem Sekretariat für Erziehung und Bildung über Formen der Verwaltung, der Aktivitäten und des Betriebs des CEU zu erarbeiten;
- Präsentation, Debatte und Konstruktion des pädagogischen Projekts gemeinsam mit den pädagogischen Teams der Unterpräfekturen und in Zusammenarbeit mit den Lehrern und anderen Angestellten des öffentlichen Unterrichtsnetzes;
- Bildung einer dreigeteilten Expertengruppe – Erziehung und Bildung, Kultur und Sport –, um das Angebot an Aktivitäten unter dem pädagogischen Aspekt zu entwickeln;
- Schaffung des Verwaltungsrats und der Internen Ordnungen der Einrichtungen mit der Gemeinde.

Während der Ausführung dieser Arbeit tauchten neue Fragen auf, die sich aus der Identifizierung von Bedürfnissen ergaben, für die das Projekt Antworten finden sollte:

- Wurde der Zugang zu hochqualitativen öffentlichen Räumen und Einrichtungen mittels Unterrichtspraktiken ermöglicht, die mit sozialen, kulturellen, technologischen und Sport-Angeboten in Verbindung standen?

- Wurden Verwaltungs- und Partizipationsmechanismen für die Gemeinde geschaffen, die die Ausübung der politischen Rechte erweiterten und dadurch Prozesse und Räume demokratischer Verwaltung ermöglichten, besonders in der Planung und Ausführung der Angebote, wie zum Beispiel die Bildung / Stärkung von Kollegien zur Partizipation, Bildung und Aneignung der öffentlichen Räume durch die Lehrer und Schüler?
- Wurden Mechanismen geschaffen, um die guten Erfahrungen im Bereich der Bildung im gesamten städtischen Unterrichtsnetz zu verbreiten? Fand eine Ausbildung und Betreuung der verschiedenen Berufstätigen in der Erziehung und Bildung statt, wodurch für sie Bedingungen zur Umsetzung, Reflexion und Debatte über die pädagogischen Konzeptionen und Praktiken geschaffen wurden?

Basierend auf diesen neuen Fragen wurde der vorliegende Text in sechs Kapitel strukturiert. Dies stellt den Versuch dar, auf die ursprünglichen Fragen zu antworten, wobei von Beginn an klar ist, dass die angewendeten Aufzeichnungen und Analysen sich in dieser Arbeit nicht erschöpfen. Es wurde ebenfalls eine Reihe von Interviews und Gesprächsrunden mit Berufstätigen der Erziehung und Bildung, die in einem CEU arbeiten, mit Einwohnern drei verschiedener Gemeinden sowie mit anderen Experten, die die Umsetzung des Projekts unterstützten, durchgeführt.

Im ersten Kapitel wird die Geschichte São Paulos dargestellt, einer Stadt, die sich von einer Schule aus entwickelte. Im Zentrum dieser Darstellung steht die Entwicklung der Stadt im 20. Jahrhundert, einer Zeit, als es zu den größten Veränderungen in der Stadt São Paulo kam, die zu einer Weltmetropole wurde. Die Veränderungen begannen mit dem Kaffeezyklus, der im Jahr 1800 seinen Anfang nahm und bis zum Jahr 1929 andauerte. Die Stadt wuchs in ihrer Geschichte stetig und durch die Industrialisierung verschärfte sich auch der Prozess der Ungleichheit, der durch das wirtschaftliche System ausgelöst wurde: es kam zu einer Konzentration der Erträge auf einen kleinen Teil der Bevölkerung, was dazu führte, dass die wirtschaftlichen und sozialen Probleme im Land verschärft wurden.

Die Veränderungen in der Stadt spielten sich nicht nur im Bereich der Wirtschaft ab, sondern auch in der Kultur und in der Politik, was große Auswirkungen auf das nationale Szenario hatte. Im selben Kapitel werden die wichtigsten wirtschaftlichen und sozialen Daten der Stadt dargestellt, ohne die wir die demographische Explosion, die urbane Expansion und die Dimension des schulischen Angebots nicht begreifen könnten. Die statistischen Daten beziehen sich auf die Jahre 2000 und 2001 und dienten als Grundlage für das Regierungsprogramm und dessen Anwendung im ersten Jahr der Verwaltung. 2001 übernahm die Arbeiterpartei PT² (Partido dos Trabalhadores) mit ihrer Bürgermeisterin Dr. Marta Suplicy³ die Stadtregierung, die auf dem Regierungsprogramm „Regierung des Wiederaufbaus“ basierte, das der Bevölkerung während der Wahlkampagne im Laufe des Jahres 2000 vorgestellt und mit ihr diskutiert wurde.

Das Programm betonte die Notwendigkeit der Schaffung politischer Strategien der Inklusion und der demokratischen Partizipation, mit einem Schwerpunkt auf Vierteln an der Peripherie der Stadt, die jenseits des Stadtzentrums während der Industrialisierung von Immigranten, Migranten und ehemaligen Sklaven gegründet wurden, die die zentrale Region der Stadt verlassen mussten, je mehr der Wert der Immobilien dort anstieg. Die Einwohner dieser Viertel verfügen nur über eine schwache Kaufkraft und verfügen kaum über Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen, gerade im

² Die Arbeiterpartei PT wurde am 10. Februar 1980 im Colégio Sion in São Paulo offiziell von einer heterogenen Gruppe gegründet, die sich aus verschiedenen Gewerkschaftsführern, linken Intellektuellen und Katholiken der Theologie der Befreiung zusammensetzte. Die Partei entstand aus der Annäherung zwischen den Gewerkschaftsbewegungen und traditionellen Gruppierungen der brasilianischen Linken. Sie wurde am 11. Februar 1982 nur unter großen Schwierigkeiten vom Obersten Wahlgericht als politische Partei anerkannt.

³ Marta Suplicy war in ihrer Jugend Studentenfürherin und gründete des Gremium des Colégio Nossa Senhora de Sion in São Paulo, SP. Sie studierte Psychologie an der Pontificia Universidade Católica de São Paulo und schloss ihr Postgraduiertenstudium an der Stanford University 1973 ab. Sie ist Mitglied der Brasilianischen Gesellschaft für Psychoanalyse und der Internationalen Gesellschaft für Psychoanalyse. Sie war ebenfalls Gründerin und Präsidentin von GrupoTVer (1997), einer NGO, die für eine kritische Sichtweise von Missbrauch und Gewalt in den Programmen der Fernsehsendern eintritt und die Rechte der Zuschauer verteidigt.

1994 wurde sie zur Bundesabgeordneten der PT in São Paulo gewählt. 1998 wurde sie zur Präsidentin der Interamerikanischen Parlamentsgruppe über Bevölkerung und Entwicklung (mit Verbindung zur UNO) ernannt. 2000 wurde sie zur Bürgermeisterin der Stadt São Paulo gewählt und seit 2007 dient sie als Ministerin für Tourismus während der zweiten Amtszeit des Präsidenten der Republik, Luiz Inácio Lula da Silva.

Bereich Infrastruktur. In diesen Vierteln konzentrieren sich auch die Arbeitslosen und/oder die Schwarzarbeiter.

Diese historische Darstellung soll das Verständnis des politischen Moments im Jahr 2000, die Bedeutung der Wahl einer Kandidatin der Arbeiterpartei für die Verwaltung der größten Stadt Brasiliens erleichtern.

Im zweiten Kapitel werden die wichtigsten Bildungsinitiativen dargestellt, die in der Stadt São Paulo und einigen anderen Städten Brasiliens im 20. Jahrhundert durchgeführt wurden und das Projekt CEU möglicherweise beeinflussten, oder die durch ihre innovativen Aspekte zu dessen Entwicklung beitrugen: Kinderparks und Kindergärten – unter Einfluss der Erfahrungen aus Deutschland; Normschule sowie Bildungs- und Fortbildungszentren des Lehrberufs (CEFAM); Parkschule, das erste brasilianische Projekt, das das Schulgebäude mit einem Angebot an öffentlichen Anlagen verband, die andere Aktivitäten zur Bildung der Schüler anboten; die Berufsbildenden Schulen, die den Lehrplan umstrukturierten und sich an den Bedürfnissen der Gemeinde orientierten; die Integrierten Zentren für Öffentliche Bildung (CIEP), geschaffen von Darcy Ribeiro in Rio de Janeiro, und die Integrierten Zentren für Kinderbetreuung (CIAC) sowie das Projekt der Musterschule, das einen Versuch darstellte, den schulischen Raum besser auszustatten und zu nutzen, bei gleichzeitiger Verlängerung des Schultags.

Ebenfalls diskutiert wird das Thema der schulischen Architektur unter dem Aspekt ihrer historischen Bedeutung im Staat São Paulo. Diese Tradition beeinflusste die Diskussion um die Präsentation des Projekts und führte zur besonderen Schwerpunktsetzung auf das Gebäude.

Im dritten Kapitel wird das Projekt CEU von seiner ersten Präsentation im Dezember 2001, im Rahmen des Zielsetzungsplans für Erziehung und Bildung, über die Veröffentlichung seines ersten Projekts im Mai 2003 bis hin zur Übergabe aller 21 angekündigten CEUs 2004 dargestellt. Erläutert werden die speziell für die Ziele des Projekts konzipierte Architektur der Einrichtung und die Lage der CEUs innerhalb São Paulos, die anhand von sozio-politischen und ökonomischen Indikatoren festgelegt wurde, die im ersten

Kapitel näher definiert werden. Die Darstellung wird gestützt von öffentlichen Dokumenten über das Projekt.

Ich werde versuchen aufzuzeigen, dass das politisch-pädagogische Projekt (PPP) nicht nur für die CEUs entworfen wurde, sondern ebenfalls auf die Schulen in der Umgebung Einfluss nahm – ohne dabei die Identität der Schulen zu untergraben oder didaktische Praktiken und Lehrplaninhalte zu vereinheitlichen.

Das PPP kann zum demokratisierenden Element der Beziehungen werden, die sich innerhalb der Schulen abspielen, da es die Erarbeitung eines gemeinschaftlichen und von allen geteilten Projekts ermöglicht. Indem demokratische Beziehungen in der Schule geschaffen werden, die die Ausübung von Entscheidungsmacht ermöglichen, wird ein sozialer Raum zur Partizipation geschaffen, der die Subjekte dazu ermächtigt, ihre Herausforderungen anzunehmen und Lösungen sowohl im Rahmen der Verwaltungsentscheidungen als auch auf allen anderen Ebenen der Machtausübung zu entwickeln.

Der Text der Gemeinsamen Ordnung der Städtischen Schulen, publiziert 1992 von SME, als Paulo Freire Sekretär für Erziehung und Bildung der Stadt São Paulo war, bekräftigte, dass die Leitlinien bei der Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts eingehalten und in Bezug zu konkreten Aktionen der Schule gesetzt werden sollten, wie beispielsweise Partizipationsformen innerhalb der Schule (Schulräte).

Als Leiterin⁴ und Verantwortliche für die Koordination und Umsetzung des Projekts gestehe ich meine Überraschung, als ich 2001 auf das architektonische Projekt des Bildungszentrums Inácio Monteiro stieß. Das Bildungsprojekt wurde zum damaligen Zeitpunkt von einer kleinen Gruppe erarbeitet und war noch nicht veröffentlicht, da wir uns zwar auf die pädagogischen und sozialen Ziele geeinigt hatten, uns jedoch über das

⁴ Ich hatte im Verlauf des Projekts folgende Funktionen inne: fachliche Beraterin der Bürgermeisterin Marta Suplicy (2001), Vorsitzende des Kabinetts des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung (SME / 2002) und von Februar 2003 bis Dezember 2004 den Posten als Sekretärin für Erziehung und Bildung.

architektonische Projekt und dessen Dimensionen (die zu bebauende Fläche) noch keineswegs im Klaren waren. Wir konnten die Baukosten und auch das Terrain für das Projekt noch nicht abschätzen, denn dafür war eine Projektion der Anzahl von Schülern und Angestellten im Bereich Bildung, Kultur und Sport notwendig. Hauptsächlich musste das Budget analysiert werden, das dem Sekretariat für Erziehung und Bildung zur Verfügung stehen würde, um die existierenden Schulen zu unterhalten und die zur Umsetzung des Projekts CEU notwendigen Investitionen zu tätigen. Wir standen unter Zeitdruck, denn vier Jahre war für uns eine kurze Zeit für die Umsetzung all unserer Pläne; dies wird jedoch im folgenden Kapitel näher geschildert.

Im vierten Kapitel greife ich auf das Narrativ als Methode zur Darstellung des gesamten Prozess des CEU zurück – von der Ausarbeitung des Projekts (2001) über die das Projekt leitenden Konzepte, die Beziehungen zur Gemeinde, den Bau und die Übernahme der CEUs durch die Gemeinde der jeweiligen Viertel bis hin zur vollständigen Inbetriebnahme (Ende 2004). Es wird auch Bezug genommen auf Diskussionen und Kritiken bezüglich der Umsetzung des Projekts.

Je genauer der Prozess dargestellt wird, desto mehr Dokumente (Reportagen, offizielle Dokumente wie Texte, Verordnungen oder Gesetze, Aussagen sowohl der Schulgemeinde als auch der Bevölkerung, Sitzungsprotokolle) werden hinzugezogen, um die Geschichte zu belegen, die aus einer persönlichen Perspektive erzählt wird, und um deren Beurteilung zu ermöglichen.

Insgesamt dient dieses Kapitel der Bewahrung der Geschichte des Projekts; es handelt von den ersten Debatten, der Wahl der Grundstücke und der Schulnamen sowie von der Vorstellung des Projekts vor der Gemeinde und den Vorbereitungen und Abläufen der Einweihungen der einzelnen Zentren. Die Anerkennung der *Wünsche* (in der Bedeutung des Begriffs von Deleuze und Guattari) ist hier besonders hervorzuheben, da diese klar zu differenzieren sind von reinen *Bedürfnissen* einer Bevölkerung, die unter prekären Bedingungen lebt, für die das Überleben Bestandteil des Alltags ist; wie kann man die Wünsche dieser Bevölkerung (an)erkennen und wie sind sie

bei der Erarbeitung eines Bildungsprojekts zu berücksichtigen? Wie lassen sich diese Wünsche nach einer komplexen öffentlichen Einrichtung, nach einer qualitativ hochwertigen Bildung und nach einer Umgebung für soziale Begegnung in einem solchen Projekt miteinander verbinden?

Im fünften Kapitel wird ausgehend vom Prozess der Eröffnungen der CEUs versucht, die Beziehungen zwischen Territorium, Bildung und Kultur zu erläutern. Es soll geklärt werden, wie diese Beziehungen auf der Suche nach Veränderungen für die Gesellschaft ausgeübt werden können.

Alle in diesem Kapitel dargestellten Prozesse sollen zeigen, wie die Aneignung des Territoriums durch das soziale Subjekt erfolgt. Diese Aneignung schafft nach meiner Auffassung nach ein *Zugehörigkeitsgefühl*, das zur gesellschaftlichen Partizipation motiviert; es ruft Verhaltensänderungen hervor, den Willen, den Ort (das Territorium), in dem das Subjekt lebt, zu verändern. Die Bedeutung der *Zugehörigkeit* zu einem Territorium führt zu einer *Aneignung* der Stadt als Ort des *Lernens*. Alle Räume der Stadt können als Orte der Bildung dienen, ebenso wie alle Einwohner einer Stadt etwas unterrichten können. Das Verständnis der Verbindung zwischen den existierenden gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Beziehungen gemäß dem Konzept des Rhizoms bei Deleuze kann uns bei der Verbesserung des Lernprozess helfen.

Die Pädagogik des Urbanen stellt eine Reflexion über die staatsbürgerliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Verbindung mit der direkten Demokratie und der Bedeutung der Welt der Kinder dar. Diese Pädagogik geht aus von der *Pädagogik des Alltags*, die unter anderem bei Cezar Muñoz (2004), Paulo Freire (2001), Massimo Canevacci (1997) und Antonio Candido (2004) eine Rolle spielt. Für uns trägt das Konzept, das durch eine *Pädagogik des Urbanen* entwickelt wird, einerseits dazu bei, den schulischen Raum öffentlicher, weniger selektiv und autoritär zu machen und somit die Schule zu einem Raum der Gemeinde zu machen; andererseits trägt es dazu bei, die öffentlichen Räume im Sinne Paulo Freires zu pädagogisieren (PEREZ 2005).

Im sechsten Kapitel werde ich darstellen, wie die Erziehung und Bildung zu Veränderungen sowohl im individuellen wie gemeinschaftlichen Leben der Menschen führen und sie dazu bringen kann, über die Umgebung nachzudenken, die sie bewohnen, über die kulturellen und sozialen Beziehungen, die sich in jenem territorialen Raum abspielen, und über mögliche Veränderungen an diesen Beziehungen. Die Definition des Territoriums bedeutet für Milton Santos nicht nur die räumliche Ausdehnung, sondern auch das Gefüge der sozialen Beziehungen und der administrativen und assoziativen Organisation der Bewohner dieses Territorium.

Wie kann das Wissen zu einem Kapital werden, das zum Wandel des Individuums zu einem sozialen Subjekt beitragen kann? Es geht darum, die Bildung des sozialen Subjekts im Prozess der Teilhabe des Volks zu verstehen, die kulturelle Produktion im Verhältnis zum Territorium umzudeuten, Bedingungen zu schaffen, damit die Gemeinschaft auf die öffentliche Politik Einfluss nehmen und an der Ausarbeitung und Definition von Projekten teilnehmen kann, statt solche Aktionen nur von Politikern zu fordern. Ausgehend vom Konzept der Subalternität bei Paulo Freire (*Pädagogik des Unterdrückten*) wird nach Antworten auf diese Problematiken gesucht.

Beim Verständnis der Gemeindebewegung im Kampf des CEUs stellt ferner Vygotskijs Konzept der Zone der nächsten Entwicklung ein wichtiges Instrument bei der Analyse der Interviews dar.

In diesem Kapitel gewinnen die Interviews an Präsenz, die ich zwischen 2007 und 2009 durchführte und in denen Eindrücke über das Projekt CEU gesammelt wurden. Unter anderem soll die Frage beantwortet werden, was die Gemeinden dazu bewegte, für dieses Projekt zu kämpfen.

Im siebten Kapitel "Schlussfolgerung" stelle ich eine spezifische Synthese dar, die sich auf Probleme, Möglichkeiten sowie Konsequenzen der Aneignung öffentlicher Bildung und Erziehung durch das Gemeinwesen bezieht, in diesem Fall der lokalen Gemeinden der ärmsten Bevölkerung der reichsten und größten Stadt Brasiliens. Im einzelnen wird hier einerseits der Prozess der Annäherung öffentlicher politischer Macht an das Gemeinwesen und andererseits

der Durchsetzung der Wünsche der Angehörigen dieses Gemeinwesens als soziale Subjekte als ein dialogischer Lernprozess beschrieben, der der Zukunft verpflichtet ist.

Zur Methodologie

Um die zu Beginn der Einleitung vorgestellten sehr unterschiedlichen zentralen Problemstellungen als Forschungsprojekt zu bearbeiten, musste ich im Blick auf Methodologie und Methoden meines Forschungsprojektes zum Teil Neuland betreten. In der Perspektive traditionaler empirischer Sozialforschung, etwa in der Form einer Fallstudie lässt sich die Komplexität meines Themas nicht bearbeiten. Die Kapitel 1 (Die Stadt Sao Paulo) und 2 (Innovative Projekte in der brasilianischen Erziehung und Bildung) stellen auf den ersten Blick einen historischen Kontext dar, der die radikal innovative Qualität des Projekts CEU überhaupt verstehbar macht. Der beschreibende Duktus dieser Kapitel hat über das Narrative hinaus auch die Intention einer „Dichten Beschreibung“ (Clifford Geertz), die ich bei der Vorstellung der Umsetzung des Projekts (Kap.4) und der Übernahme und Verteidigung der CEUs durch die marginalisierte Bevölkerung in den Favelas beibehalte (Kap. 5 u. Kap. 6). Die narrative Methodologie versuche ich dabei mit Methoden einer Triangulation zu verbinden und zwar in der Analyse offizieller Dokumente, Reportagen und von mir durchgeführter Interviews.

Ich bin mir bewusst, dass ich mit dieser Arbeit im Blick auf mein methodisches Vorgehen zum Teil Neuland betrete, was sich in komplementären Gegensätzen artikuliert:

Ich bin zugleich Subjekt und Objekt der Forschung. Im Verlauf des Projekts hatte ich die Funktionen einer fachlichen Beraterin der Bürgermeisterin Marta Suplicy (im Jahre 2001) inne, war Vorsitzende des Kabinetts des Städtischen Sekretariats für Bildung und Erziehung im Jahr 2002 und übte die Funktion der leitenden und verantwortlichen Sekretärin für das gesamte Bildungs- und Erziehungswesen der Stadt Sao Paulo in den Jahren 2003 und

2004 aus. In dieser Forschungsarbeit versuche ich der Komplementarität von Subjekt- und Objekt-Seite über eine narrative Methodik zu entsprechen.

Diese Komplementarität wird auch in der Art und Weise deutlich, wie ich grundlegende theoretische Konzepte wie z.B. „Wünsche“ (Deleuze/Guattari), „Territorium“ (Milton Santos), „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij), „Alterität /der Andere“ (Freire) anwende. In den jeweiligen Kapiteln versuche ich dabei diese grundlegenden Begriffe zugleich als Methode zu handhaben. Sie sind für mich in einem wörtlichen Sinn Perspektiven, Formen des Sehens und Wahrnehmens einer bestimmten sozialen Realität.

Schließlich ist die Unterscheidung zwischen „Forschung“ und „Darstellung“ für mein Forschungsprojekt konstitutiv. Die Darstellungsweise unterscheidet sich formell von der Forschungsweise. Aufgabe der Forschung ist, sich den „Stoff“ im Detail anzueignen, seine verschiedenen historischen Etappen sowie seine verschiedenen Entwicklungsformen zu analysieren und ihren inneren Zusammenhang aufzuspüren. Erst wenn man diese Arbeit gemacht hat, kann die wirkliche Bewegung entsprechend dargestellt werden: „Das Konkrete ist Konkret, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, also die Einheit des Mannigfaltigen. Im Denken erscheint es daher als Resultat, nicht als Ausgangspunkt, obgleich es der wirkliche Ausgangspunkt und daher auch der Ausgangspunkt der Anschauung und Vorstellung ist“ (Marx, Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Frankfurt/Wien, o.J., S. 21).

KAPITEL 1 - DIE STADT SÃO PAULO

Erziehung und Bildung im Kontext der Geschichte eines bestimmten Ortes zu betrachten ist eine schwierige Aufgabe, denn es handelt sich dabei gewöhnlich um den Versuch, die Herangehensweise der Analyse auf einen einzigen Blickwinkel festzulegen: auf den der politisch-administrativen Organisation, den der wirtschaftlichen Entwicklungszyklen, den der Organisation des Systems und der Unterrichtsprozesse oder den der pädagogischen Konzepte. In dieser Arbeit soll es darum gehen, die Geschichte der Stadt São Paulo zusammenfassend darzustellen, wobei die verschiedenen erwähnten Blickwinkel allesamt zum Tragen kommen sollen. Dabei sollen diese so unterschiedlichen Perspektiven zum Verständnis der konkreten Problemstellung beitragen, die sich aus der Erarbeitung des Projektes CEU ergibt – sowohl aus seiner Konzeptualisierung als auch aus der damit verbundenen architektonischen Umsetzung. Ziel bei dieser Aufarbeitung der Stadtgeschichte ist es, die Diskussion über das vorliegende Forschungsprojekt in dieser Geschichte zu verorten, da die Konzeptionen von Erziehung und Bildung gerade in den Nutzungsformen des physischen Raums, der den Bildungsinstitutionen zur Verfügung steht, zum Ausdruck kommen. Deren Errichtung hängt nämlich ebenso von den technischen Voraussetzungen wie von den Vorstellungen einer gegebenen Epoche ab. Jede neue Konzeption von Erziehung und Bildung spiegelt sich in einer bestimmten Architektur wider, die nicht nur von den zur Verfügung stehenden technischen Gegebenheiten beeinflusst ist, denn die Nutzbarmachung dieser Gegebenheiten hängt von den Richtlinien ab, die Aktivitäten im Sektor der Erziehung und Bildung prägen.

Die Geschichte eines Ortes fußt auf dem systematisierten Wissen über die wichtigsten Ereignisse, die die Entwicklung der produktiven Kräfte innerhalb des gegebenen Territoriums ebenso prägen wie die gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen. Die Landschaft, die sich dabei ständig verändert, zeugt von den Spuren dieses Prozesses. Die Geschichte lässt sich als ein dynamischer, dialektischer Prozess verstehen, wobei jede Realität den Ausgangspunkt ihres eigenen

Widerspruchs in sich trägt und somit immer neue Transformationen auslösen kann. Nach Marx und Engels sind (1977, p.26), „die Voraussetzungen, von denen wir ausgehen, weder willkürlich noch dogmatisch. Es sind reale Voraussetzungen, von denen man außer in der Phantasie nicht abstrahieren kann. Es handelt sich um die realen Individuen, deren Handlungen und deren materielle Lebensbedingungen – sowohl diejenigen, die sie vorfinden, als auch diejenigen, die sie selbst durch ihr Handeln produzieren.“

Die Aufarbeitung verschiedenster Aspekte – der Organisation des Systems der Erziehung und Bildung, der wichtigsten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen, demografischen Daten der Stadt, der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die sich aus deren rapider wirtschaftlicher Entwicklung ergeben haben, der dabei sich ausweitenden Armut und Exklusion – diese Aufarbeitung legt den Prozess dar, der die Art und Weise beeinflusst hat, wie das Projekt CEU – Centro Educacional Unificado (Vereinigtes Bildungszentrum) auf die Bevölkerung zu- und eingegangen ist. Der Blick auf die Vergangenheit hilft dabei, mögliche Veränderungen in der Gegenwart zu erkennen und versetzt uns so in die Lage, „das angehäuften Leid in Betracht zu ziehen und den frustrierten Hoffnungen eine neue Gestalt zu verleihen,“ wie es Jeanne M. Gagnebin (1986) ausdrückt.

1.1 Gründung der Stadt

Die Gesellschaft Jesu übernahm ab 1549 als direkte Vertretung der Portugiesischen Krone die Aufgabe, die Erziehung und Bildung in Brasilien zu organisieren, ohne sich der Kontrolle durch die örtliche Regierung unterzuordnen. Die Wahl war auf die Gesellschaft Jesu gefallen, da diese als Verbündete der portugiesischen Krone die Kolonie vor ständigen Invasionen durch andere europäische Staaten verteidigte. Nach der Besetzung der Küste durch die Portugiesen begannen die Jesuiten, ins Binnenland der Kolonie vorzudringen, was im Falle São Paulos bedeutete, die Barriere des Küstengebirges zu überwinden, das sich etwa 760 Meter über das Meer erhebt,

um die Indigenen im christlichen Glauben zu unterrichten⁵ und vom Territorium Besitz zu ergreifen. Auf diese Weise entstand São Paulo, im Küstengebirge 70 Kilometer vom Meer entfernt gelegen, schwer zugänglich und ohne besonderen Reiz für die Generalregierung:

São Paulo entstand ganz im Verborgenen. Der Raum, in dem sich São Paulo entwickelte, blieb nicht nur unsichtbar für diejenigen, die sich vom Meer aus der Küste näherten – er blieb auch geschützt durch jenen kompakten und beeindruckenden Schutzwall des Küstengebirges. ... Die Geschichte São Paulos lässt sich nicht begreifen, ohne das Küstengebirge miteinzubeziehen. Von unten betrachtet scheint es, als versperrte es den Horizont oder als riegelte es die dahinter liegende Landschaft ab. Es setzt der Erde einen Schlusspunkt, als wollte es eine andere Welt verstecken, beschützen oder gar verbieten.

(...)

Nicht nur seine Höhe von 800 Metern und seine kompakte Ausdehnung parallel zum Meer verleihen dem Gebirge die Gestalt einer Mauer. Es fällt tatsächlich nicht in geringer Neigung, über sanfte Hänge zum Meer hin ab, sondern auf abrupte Weise. Zudem weist es an seinem höchsten Punkt ein Profil auf, das nicht aus verschiedenen, unterschiedlich hohen Gipfeln besteht, sondern aus einer beinahe geraden Linie, wie bei einer von Menschenhand gemauerten Wand. In diesem Abschnitt befindet sich das Küstengebirge, das im Süden des Bundesstaats Bahia beginnt und sich bis weit in den Bundesstaat Rio Grande do Sul erstreckt, sehr nah am Meeresrand – die Entfernung beträgt nicht mehr als zehn Kilometer -, und somit kann es in seiner Rolle als Schild gegen Eindringlinge ins Landesinnere begriffen werden. (TOLEDO, 2003, S. 16-18)

Die Stadt São Paulo nahm ihren Ursprung am 25. Januar 1554, mit dem Bau einer Schule durch die Jesuiten, in der die Heiden (die Indigenen) im christlichen Glauben und in der portugiesischen Sprache unterrichtet werden sollten. Um die Schule herum wurden erste einfache Häuser auf der Grundlage von Lehm und Kiesel errichtet – die Siedlung São Paulo de Piratininga bestand zu ihrem Beginn nur aus diesen wenigen Häusern. 1560 erhielt die Gemeinde den Status einer *vila* (Kleinstadt), ein Ballungsgebiet von einer Größe zwischen *aldeia* (Dorf) und *cidade* (Stadt), das über eine Wirtschaft verfügte, in der der tertiäre Sektor (Handel und Dienstleistungen) eine eher ausgeprägte

⁵ Hiermit ist vor allem der mündliche Unterricht des christlichen Glaubens, seiner Wunder, Prinzipien und moralischen Codes gemeint. Offensichtlich war diese Katechisierung die stärkste Form der Verwestlichung im zivilisatorischen Prozess, für den das damalige Europa sich verantwortlich fühlte.

Bedeutung besaß. Dies war dadurch bedingt, dass São Paulo eine gewisse politisch-administrative Autonomie erwarb, einen eigenen Stadtrat und Rechte auf das Erheben von Steuern und das Erlassen von Verordnungen besaß – letztere waren eine Form von städtischen Gesetzen; die Stadt erhielt außerdem einen *juiz de fora*⁶ und verfügte über einen *pelourinho*⁷ und ein öffentliches Gefängnis. Mit der Ansiedlung weiterer Bewohner in der Umgebung der Schule nahm die Stadt langsam Form an.

Der Geschichtsschreiber Eudes Campos⁸ gelangte durch seine Forschung anhand der Dokumente, die sich im Historischen Archiv von São Paulo befinden, an Daten, die der offiziellen Geschichte der Standortwahl bei der Gründung São Paulos, die von den Jesuiten verbreitet wurde, widersprechen. In den untersuchten Dokumenten, die sich auf diese Epoche beziehen, fand der Autor Hinweise darauf, dass „die Indios selbst den Wunsch hegten, von den Priestern der Gemeinde Jesu konvertiert zu werden. ... Sie selbst hatten den Ort der neuen Siedlung gewählt. ... Im ersten Halbjahr des Jahres 1553 hatten drei indigene Gruppen den Priestern gegenüber den Wunsch geäußert, sich in einer einzigen Ortschaft zu vereinigen, um somit vorteilhafter unterwiesen und konvertiert werden zu können“ (CAMPOS, 2006, S.13). Diesem Wunsch wurde stattgegeben, was darauf hindeutet, dass es die Indigenen selbst waren, die den Standort bestimmten, an dem später São Paulo entstand.

Diese Studie demonstriert, dass die Jesuiten lediglich daran dachten, ein einfaches Dorf für die Indigenen zu errichten, die konvertiert werden sollten – nicht gleich eine ganze Religionsschule. Beleg hierfür ist ein Brief vom 31. August 1553, geschrieben in der neuen Siedlung,

in dem nichts geschrieben steht von der Errichtung einer Religionsschule auf der Hochebene. Es ist möglich, dass diese Idee erst eine gewisse Zeit später

⁶ Ein *juiz de fora* („Außenrichter“) war ein von der Portugiesischen Krone ernannter Magistrat, der dort eingesetzt wurde, wo es keinen Richter gab.

⁷ Der Begriff *pelourinho* (Pranger) bezieht sich auf eine Steinsäule, die normalerweise in der Mitte eines Platzes stand, wo Kriminelle vorgeführt und bestraft wurden. Im kolonialen Brasilien wurden dort meist Sklaven mit Peitschenhieben bestraft.

⁸ Der Artikel beruht auf der Recherche in den „Atas – Rathaus von São Paulo“, einer für das Verständnis der Stadtgeschichte zwischen 1562 und 1909 äußerst wertvollen Primärdokumentation. Die „Atas“ wurden ab 1914 abgeschrieben und veröffentlicht.

entstand. Wenn die Hypothese zutrifft, dass die Indios die einzigen Verantwortlichen für die Wahl des Standorts ihres neuen Dorfes auf der Hochebene waren – nachdem, wie man annehmen kann, die Jesuiten ihre volle Zustimmung erteilten – fällt es leichter, das große Geschick zu verstehen, mit dem sie diese Mission ausführten. Tatsächlich waren sie als Waldbewohner der Hochebene, die zutiefst vertraut mit der Region waren, am meisten dazu befähigt, den vorteilhaftesten Ort für die Gründung einer neuen Siedlung zu bestimmen. Aus Überlebensgründen konnten sie sich nur für einen Ort entscheiden, der am höchstgelegenen Punkt lag, in der Nähe von Flüssen, die reich an Fischen waren, und Pfaden, die sie in Verbindung mit strategischen Punkten setzten, die von befreundeten Dörfern bewohnt waren – eine Standortwahl, wie sie unter unseren Indios Tradition gewesen zu sein scheint. (CAMPOS, 2006, S.13)

1560, sechs Jahre nach der Gründung der Jesuitenschule, wurde von den Jesuiten die Änderung des Status São Paulos von *aldeamento* (Siedlung) in *vila* (Kleinstadt) beantragt, da die Portugiesen, die in der Nähe lebten, sich der Siedlung anschlossen – sie fühlten sich dort sicherer bedingt durch die Lage an einem strategisch bedeutsamen Punkt. „Die Ankunft der Portugiesen, die aus Santo André kamen, führte zum unmittelbaren Rückzug der Indios, die ihre Häuser verließen und sich an zwei entlegenen Orten – Pinheiros und Ururaf - zusammenfanden, die somit zu neuen Siedlungen wurden. Heute sind dies Viertel des östlichen Stadtgebiets São Paulos (CAMPOS, 2006, S.22). In der Umgebung dieses Zentrums siedelten sich neue Bewohner an, die Schutz suchten gegen die Angriffe der Indigenen.

Vom Gesichtspunkt der Sicherheit aus betrachtet war die topographische Lage São Paulos perfekt: sie befand sich auf einem hohen und planen Hügel, was die Verteidigung der Jesuiten gegen Angriffe feindlicher Indigener erleichterte. Wie es Caio Prado Jr. (1971, S.103)⁹ formuliert:

Die Vorzüge der Lage São Paulos sind unbestreitbar, und es ist wahrscheinlich, dass die Wahl der Jesuiten gerade aufgrund dieser Tatsache auf diesen Ort fiel. An erster Stelle stand die Verteidigung gegen die Drohungen und Angriffe der

⁹ Dieser Autor ist bis heute einer der bedeutendsten Vertreter des Marxismus in der brasilianischen Geschichtsschreibung; nachdem er 1928 seinen Abschluss an der Fakultät für Rechtswissenschaften Largo Francisco erhielt, widmete er den größten Teil seines Lebens dem Studium der brasilianischen Gesellschaft und wurde durch die Gesamtheit seines Werks und seiner Forschung zum Geschichtsschreiber.

Heiden; dies war ein äußerst bedeutsamer Umstand unter den Gegebenheiten der damaligen Zeit. Das Jesuitendorf besaß in dieser Hinsicht eine hervorragende strategische Position. Es befand sich auf der Spitze eines Hügels – wo man heute den Largo do Palácio oder den Pátio do Colégio findet – ein Standort, der auf natürliche Weise geschützt war durch steile Abhänge und die Tatsache, dass er nur von einer Seite aus zugänglich war.

Am 11. Juli 1711 erhielt die Gemeinde volle Stadtrechte durch eine Carta Regia des portugiesischen Königs Johann V, was nichts an São Paulo änderte: die Stadt war weiterhin der Ort, von dem aus die *bandeiras* aufbrachen; Expeditionen, die organisiert wurden, um Indigene gefangen zu nehmen und im Landesinneren nach Edelsteinen zu suchen. Obwohl sie nicht zum wirtschaftlichen Wachstum der Stadt an sich beitrugen, waren diese Expeditionen grundlegend für die Erkundung und Erweiterung des brasilianischen Territoriums Richtung Süden und Südosten bis zum 18. Jahrhundert;¹⁰ eine Erweiterung, die proportional zur Vernichtung indigener Nationen erfolgte, die gegen dieses Unterfangen Widerstand leisteten.

1.2 Die Jesuiten und die Erziehung und Bildung

Die Verantwortung für Erziehung und Bildung in Brasilien oblag den Jesuiten 210 Jahre lang: von 1549, als sie laut Mattos (1958) die erste Schule 15 Tage nach Betreten des brasilianischen Festlands gründeten, bis 1759, als sie vom Marquis von Pombal aus Brasilien vertrieben wurden. Nach Mattos hatten die von den Jesuiten errichteten Schulen einen demokratischen Charakter, da in demselben Klassenraum Waisen, ausgesetzte Kinder, *curumins* (indigene Kinder) sowie die Kinder der damaligen Oberschicht unterrichtet wurden. 1565 begann sich dieser demokratische Charakter durch die Einführung der *redizima*, bei der 10% der in der Kolonie eingetriebenen Steuern für die Instandhaltung der Schulen der Gesellschaft Jesu eingesetzt wurden, zu wandeln. Mattos betrachtet diese (demokratischen) Volksschulen vom Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Herkunft der Schüler, denn die Kinder teilten einen gemeinsamen Klassenraum unabhängig von ihren wirtschaftlichen

¹⁰ Im 16. Jahrhundert lebten in Brasilien 2,4 Millionen Indigene; bis 1998 war deren Bevölkerung laut IBGE auf 302.888 zurückgegangen (2000, S. 222).

Lebensumständen – jedoch wird häufig vergessen, den antidemokratischen Aspekt der Gesellschaft Jesu zu bedenken, die eine dominante Kultur ohne Rücksicht auf die lokale Kultur des unterworfenen Territoriums durchsetzen wollte.

Die Jesuiten versuchten gemäß der Ausrichtung der Gesellschaft Jesu zwei Ziele zu erreichen: Missionierung einerseits und Erziehung und Bildung andererseits. Im Hinblick auf das letztere Ziel konzentrierte sich ihr Einsatz auf Schulen und Seminare, in denen Kinder verschiedener Herkunft im christlichen Glauben unterrichtet wurden und die ersten Buchstaben erlernten, obwohl diese Aufgabe zu jener Zeit eigentlich der Familie zufiel. Auf drei verschiedene Weisen wurden die Verantwortung und Finanzierung der Ausbildung der Kinder, die als Heimunterricht bekannt war, von den Eliten ausgeübt: durch Privatlehrer, die Unterricht gemäß eines zuvor vereinbarten Stundenplans erteilten; durch Präzeptoren – das waren Lehrer oder Lehrerinnen, gelegentlich ausländischer Herkunft, die auf dem Anwesen der Familie lebten und für die Ausbildung der Kinder und Jugendlichen des Hauses (Söhne, Neffen, jüngere Geschwister) unter Vertrag genommen wurden; die dritte Form war der Heimunterricht, der im eigenen Haus von Familienmitgliedern oder sogar vom Kaplan erteilt wurde; diese Unterrichtsform war kostenfrei und nur für die Kinder oder Verwandten der jeweiligen Familie bestimmt.

Die Jesuiten boten Unterricht auf drei Niveaus an: Lesen, Schreiben und Rechnen, equivalent zur Elementarbildung; Geisteswissenschaften (lateinische Grammatik, Literatur und Rhetorik, Philosophie und Naturwissenschaften), Studien in Logik, Metaphysik, Moral, Mathematik, Physik und Biologie, die dem Niveau der Sekundarstufe entsprachen; weiterhin Theologie und *ciencias sagradas* – dem Universitätsniveau entsprechend, jedoch ohne Gewährung eines Diploms, wodurch die wohlhabenden Jugendlichen zur Beendigung ihres Studiums in Europa motiviert wurden.

Mit Einführung der *redizima* begann die Elite sich in den Unterricht der Jesuitenschulen einzumischen, mit dem Ziel, dass dieser auf deren Kinder

zugeschnitten sein sollte – wer die meisten Steuern zahlte, sollte auch die beste Bildung erhalten.

Als die Jesuiten 1759 aus Brasilien vertrieben wurden, verließen sie 100 Bildungseinrichtungen – Schulen, Missionen, Seminare sowie Lese- und Schreibschulen. Das existierende Bildungssystem geriet mit der Vertreibung der Jesuiten völlig aus der Ordnung.

Mit Blick auf die städtische Landschaft, die durch die Schule mit ihren verschiedenen Gebäuden geprägt wurde, ist es notwendig hervorzuheben, dass diese Einrichtungen sich seit der damaligen Zeit in einigen Aspekten kaum verändert haben: umgeben von Mauern und abgetrennt von den Straßen jener Stadt, zu deren Form sie selbst beitragen. Die Photographien des Pátio do Colégio und der Schule von São Paulo verdeutlichen diesen Prozess, der auch als „Eingrenzung“ der schulischen Aktivität innerhalb eines Gebäudes bezeichnet werden könnte, dessen Fenster sich zur Stadt hin öffnen, jedoch nicht, um die Klassenzimmer mit der lokalen Kultur zu erleuchten. Im Gegenteil: die Außenwelt liegt im Dunkeln, während sich die Erleuchtung durch das Wissen innerhalb der Schule durch deren eigene Inhalte vollzieht und anschließend über die Schüler die Stadt durchdringt. Sicher lässt sich diese Beobachtung der Landschaft und Architektur nicht nur für das 16. Jahrhundert machen, denn die Art des Schulbaus blieb im Wesentlichen bis ins 20. Jahrhundert dieselbe.

Foto 1 - Pátio do Colégio – São Paulo, 1840



Quelle: www.histedbr.fae.unicamp.br.

Foto 2 - Pátio de Colégio – in seiner ursprünglichen Form wiederhergestellt



Militão Augusto de Azevedo

1.3 Die administrative Organisation der Kolonie und der Stadt São Paulo

Die politische Einteilung Brasiliens war nicht immer mit der administrativen Einteilung identisch, wie in Abbildung 1 nachvollzogen werden kann.

Abbildung 1 - Politische und administrative Einteilung - Brasilien – 1534-1940

Politische Regierungsformen	Zeit	Politische Einheiten	Anzahl
Koloniales Brasilien	16. Jahrhundert	Schenkungen	14
	17. Jahrhundert	Schenkungen oder Kapitanien Kolonie	15 1
Vizekönigreich Brasilien	18. Jahrhundert	Kapitanien Kolonie	19 1
Brasilianisches Reich 1°. Amtszeit 2°. Amtszeit	19. Jahrhundert	Provinzen	19
	19. Jahrhundert	Provinzen	20
		neutrale Stadtgemeinde	1
Republik Brasilien	19. Jahrhundert und erste Hälfte des 20. Jahrhunderts	Bundesstaaten	20
		Hauptstadtdistrikt	1
		Territorium	1

Quelle: IBGE. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, ano III, 1986 (Séries Estatísticas Retrospectivas).

1.4 Erbkapitanien

Die erste politisch-administrative Organisationsform waren die Erbkapitanien: riesige Gebiete, die sich von der Küste bis zur gedachten Linie des Vertrags von Tordesillas erstreckten. Sie waren Adligen oder Vertrauenspersonen des Königs geschenkt worden, die man *donatários* („Beschenkte“) nannte, und durften von diesen nicht verkauft werden. Die Schenkung wurde formell durch zwei Dokumente besiegelt: den Schenkungsbrief, wodurch der Besitz übertragen wurde, und die Carta Foral, die Rechte und Pflichten darlegte.

Die Carta Foral handelte hauptsächlich von den Tributen, die die Kolonisten zahlen mussten, und regelte weiterhin, was der Krone gehörte und was dem *donatário*. Wenn in den Kapitanien Metalle und Edelsteine gefunden wurden, gehörten 20% der Krone, während der *donatário* 10% der Bodenschätze erhielt. Die Krone behielt das Handelsmonopol für Brasilholz und Gewürze. Der *donatário* konnte den Christen unbebautes Land schenken, damit diese es erschließen und verteidigen konnten und somit selbst zu Kolonisten wurden.

Donatário ist der Titel einer Person, der ein festgelegtes Territorium zugewiesen wurde. Sie repräsentierte die königliche Macht, die ihr gegen die Bezahlung bestimmter Steuern zuteil wurde, und trug die Verantwortung für die Verwaltung dieses Gebiets, wobei sie stets dessen Kolonisierung und die bestmögliche Ausnutzung seiner Ressourcen im Blick hatte. Die *donatários* hatten ebenfalls die Aufgabe, die Indigenen zu bekämpfen, die sich der Kolonisierung des Landes widersetzen. Als Gegenleistung für diese Dienste erhielten die *donatários* nicht nur Land, sondern auch einige Vorrechte, wie die Erlaubnis zur Erkundung von Bodenschätzen und anderen Rohstoffen der Region.

Vom Beginn des 16. Jahrhunderts bis zum 18. Jahrhundert existierte die Organisationsform der Kapitanien in verschiedenen Ausprägungen bis die erbliche Übertragung der Kapitanie vom Vater auf den Sohn durch den Marquis de Pombal 1759 außer Kraft gesetzt wurde; die Bezeichnung Kapitanie wurde jedoch weiterhin verwendet.

Es gab zahllose Schwierigkeiten bei der Verwaltung der Kapitanien. Die Entfernung von Portugal, Angriffe der Indigenen, Mangel an finanziellen Mitteln und die territoriale Ausdehnung erschwerten die Anwendung des Systems. Mit den beiden Ausnahmen von Pernambuco und São Vicente scheiterten letztendlich alle Kapitanien. 1549 führte der König von Portugal ein neues Verwaltungssystem für Brasilien ein: die Generalregierung. Das Territorium war weiterhin in Kapitanien unterteilt, allerdings waren diese nicht direkt dem König untergeordnet, sondern der Generalregierung, ein zentralistisches Modell, wobei der Gouverneur einige der Funktionen erhielt, die zuvor die *donatários* innehatten.

Karte 1 - Einteilung Brasiliens in Kapitanien 1640



Mapa de Jan Blaeu de 1640
Redesenhado por Regina Alonso
Departamento de Geografia, Diretoria de
Geociências, IBGE. 2000

Die Erbkapitanien waren mehr als drei Jahrhunderte lang die Organisationsform Brasiliens. Das erste Modell – unabhängige Kapitanien, die direkt dem Hof von Lissabon untergeordnet waren – hatte nur eine kurze Lebensdauer. Das zweite Format war die Koexistenz der Kapitanien (lokale Regierung) mit der Generalregierung, die wiederum dem König untergeordnet war.

Auch wenn es nur kurze Zeit in Kraft war, hinterließ das anfängliche System der Erbkapitanien, dessen *donatários* die Vertretung der königlichen Macht waren und über Rechte verfügten, die in den Cartas Forais beschrieben waren, tiefe Spuren in der Landaufteilung Brasiliens und in der Beziehung zwischen den Landbesitzern und den Kolonisten, die das Land bebauten. Die Bezeichnungen *donatário*, *coronel* („Oberst“) oder *latifundiário* („Großgrundbesitzer“) können den Fortbestand dieser Konzentration des Besitzes und dieser Hierarchie nicht verbergen. Die ungleiche Verteilung des Landes führte später zu den Latifundien, die eine Ungleichheit in der Landverteilung verursachten, die bis heute nicht überwunden werden konnte.

São Paulo entstand aus der Kapitanie São Vicente, aus der um 1567 auch die Kapitanie Rio de Janeiro hervorging.

Allein die Kapitanien Pernambuco und São Vicente erreichten einen gewissen Erfolg. In beiden florierte der Anbau von Zuckerrohr und, auch wenn sie dieselben Probleme wie die anderen Kapitanien hatten, gelang es ihren jeweiligen *donatários*, ihre Siedler zu halten und Bündnisse mit den Indigenen einzugehen.

Verschiedenste Ursachen erschwerten die Entwicklung der Kolonie und trugen dazu bei, dass das politisch-administrative Modell ersetzt wurde, obwohl dieses durch die drei Säulen des Großgrundbesitzes, der Monokultur eines Produktes, das in Europa großen Anklang fand, und durch die Sklavenarbeit sein Ziel erreicht hatte, den Landbesitz für Portugal zu bewahren:

- Schwierigkeiten bei der Anpassung an klimatische Bedingungen und eine Lebensweise, die völlig anders war als die in Europa;
- hohe Investitionskosten, die nicht unmittelbar zu Profit führten;
- Mangel an menschlichen Ressourcen auf Seiten der *donatários*, um das Land zu erschließen und zu bewirtschaften;
- Angriffe der indigenen Völker und ausländischer Piraten, sowie innere Auseinandersetzungen und Schwierigkeiten bei der Durchsetzung des Rechtssystems;

- Mangel an Kommunikation zwischen den verschiedenen Kapitanien, bedingt durch die riesigen Entfernungen untereinander und zwischen Kapitanien und Mutterland;
- Fehlen einer zentralen Autorität (Regierung), die die Kapitanien auf lokaler Ebene in den Bereichen Wirtschaft, Justiz und Sicherheit unterstützte;
- der Irrglaube, die Indigenen seien Kannibalen.

1.4.1 Die Generalregierung

Mitten im 16. Jahrhundert entschied sich die Portugiesische Krone, die sich zunehmend der Schwierigkeiten und Risiken des kolonialen Projekts bewusst wurde, dazu, die Regierung Brasiliens zu zentralisieren und schickte einen ersten Generalgouverneur. Dennoch existierte das System der Kapitanien offiziell bis zum 28. Februar 1821, bis kurz vor der Unabhängigkeitserklärung Brasiliens. Die Mehrzahl der Kapitanien wurde in Provinzen umgewandelt und die Kapitanie Bahia de Todos os Santos wurde zur ersten königlichen Kapitanie und damit zum Sitz der Generalregierung.

Das Regime, das die Generalregierung 1549 einfuhrte, stellte die Funktionen des neuen Repräsentanten der portugiesischen Regierung in der Kolonie dar. Der Generalgouverneur übernahm viele der Funktionen, die zuvor von den *donatários* ausgeübt wurden. Ab 1720 erhielten die Gouverneure den Titel des Vizekönigs. Die Generalregierung blieb bis zur Ankunft der königlichen Familie in Brasilien 1808 bestehen.

Neben dem Generalgouverneur wurden verschiedene andere Ämter eingeführt: der Oberlieferant (*provedor-mor*), der für die Finanzen zuständig war; der Generalauditor, die höchste Autorität der Justiz, und der Oberkapitän der Küste, der für die Verteidigung der Küste zuständig war. 1551 wurde das erste Bistum Brasiliens gegründet, mit Sitz in der königlichen Kapitanie. Ebenso wurden die Gemeindegemeinschaften eingerichtet, die aus den *homens bons* bestanden: aus Landbesitzern, Angehörigen der Miliz und des Klerus. Zu dieser

Zeit wurden in der Kapitanie, die Sitz der Generalregierung war, auch Viehzucht und Zuckermühlen eingeführt. Mit diesen Maßnahmen beabsichtigte die portugiesische Regierung, die Souveränität und Autorität des Mutterlandes zu stärken und den Prozess der Kolonisierung zu konsolidieren.

Gemeindekammern nahmen ihre Arbeit auf: es handelte sich dabei um politische Organe, die zusammengesetzt waren aus reichen Grundbesitzern, die die politischen Geschicke der Dörfer und Städte lenkten. Das Volk hatte in dieser Phase keine Gelegenheit, am öffentlichen Leben teilzuhaben. Die Gemeindeinstitutionen setzten sich aus einem Gemeinderat zusammen, der über administrative und Rechtsfunktionen, Richter und Abgeordnete verfügte.

Die Generalgouverneure stärkten die Verteidigung der Kapitanien, führten Erkundungen des Landes durch und ergriffen weitere Maßnahmen im Sinne einer Stärkung und Sicherstellung der Kolonisierung. Sie sahen sich jedoch mit großen Schwierigkeiten konfrontiert: Zusammenstöße mit Indigenen und Invasoren, besonders mit Franzosen; Konflikte mit dem Bistum und selbst mit den Jesuiten, die gegen die Versklavung der indigenen Bevölkerung waren; Konflikte zwischen alten und neuen Kolonisten.

1.4.2 Gegenwärtige politisch-administrative Einteilung

Mit dem Beginn der Republik ging Brasilien zu einer politisch-administrativen Einteilung über, die sich wie folgt zusammensetzt: Hauptstadtdistrikt (*Distrito Federal*, Sitz der Bundesregierung mit der Judikative, Legislative und Exekutive), Bundesstaaten (oberste Einheiten in der Hierarchie der politisch-administrativen Organisation), Stadtgemeinden (niedrigste Einheiten in selbiger Hierarchie) und Bezirke (administrative Einheiten der Stadtgemeinden).

1.4.3 Die politisch-administrative Organisation der Stadt São Paulo

Im 17. Jahrhundert war die Kolonie auf folgende Weise organisiert: es gab eine Generalregierung, Erbkapitanien und königliche Kapitanien, *Comarcas*

(Verwaltungsbezirke), *Termos* (Kammern oder Senate) und Gemeinden (ländliche Gegenden und Wohnsiedlungen) mit Ansammlungen von Häusern.

Die *vila* (Kleinstadt) São Paulo bildete ihre Institutionen gemäß dem politisch-administrativen Modell der Portugiesischen Krone heraus, wie es in den *Ordenações* („Anordnungen“ - eine Sammlung von Vorschriften, Beschlüssen und gerichtlichen Normen) festgelegt war. Die Einführung der Städtetkammer von São Paulo im Jahre 1560 folgte den Anordnungen, die „auf detaillierte Weise über die Aktivitäten der portugiesischen Stadtgemeinden und Bezirke verfügten und Prinzipien wie die Unterordnung derselben unter die Zentralmacht ausführten sowie allgemeine Regeln bezüglich Organisation und Aufgaben der Städte und Bezirke aufstellten.“ (PMSP, 1992, S.15)

Nach Informationen des PMSP (1992) gab es „zwei konstitutive Elemente der Macht in den Bezirken der Kolonie: den Gemeindevorstand und die Städte- oder Bezirkskammer, oder den Senat der Kammer. Der Gemeindevorstand und dessen Erträge waren Privileg des *donatários* der Kapitanie, der seinerseits wiederum den Alcalde (Gemeindevorsteher) ernannte.“ In der Abwesenheit des Oberkapitäns erlangte die Kammer eine große Bedeutung für die städtische Macht, indem sie die lokale Macht ausübte und die Stadt in die übergreifende Verwaltung der Kolonie integrierte. Dieses Organ passte die portugiesischen Gesetze der Realität der Kolonie an; es wandte sich beispielsweise gegen das Verbot, die Indigenen zu versklaven, und vertrieb somit letztlich die Jesuiten, die in der *vila* São Paulo lebten.

Die Kammer setzte sich zusammen aus einem vorsitzenden Richter – gewählt von den Land- und Sklavenbesitzern oder ernannt von der Krone –, drei Abgeordneten und einem Prokurator. Ihr Mandat wurde für drei Jahre erteilt und ihre Aufgaben im Bereich der Legislative betrafen alle lokalen Belange, ohne Ausnahme.

In Folge des Kriegs der Emboabas, eines Disputs über Goldminen und Bodenschätze zwischen den Einwohnern São Paulos und einer Gruppe von Immigranten (den Emboabas), wurde die Kapitanie São Vicente 1709 in die Kapitanien São Paulo und Minas de Ouro getrennt. 1711 erhielt die *vila* São

Paulo Stadtrechte, wodurch die Kontrolle durch die Krone gestärkt wurde. Die Städtékammer stärkte neben ihrer administrativen Rolle auch ihre gewaltausübende Funktion durch den Bau eines Galgens auf der Praça Central und ebenfalls in den Vororten.

1745 wurde das Bistum São Paulo gegründet und komplettierte die administrative Gliederung der Stadt. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts wandelte sich São Paulo durch die Aufnahme mehrerer neuer Viertel zum Zentrum eines Handelsnetzes. 1748 wurde die Kapitanie São Paulo abgeschafft und die Stadt gehörte zur Kapitanie Rio de Janeiro bis zum Jahr 1765, als sie wieder eingeführt wurde. 1822 wurde die Stadt zum Sitz der Provinz und 1823 erhielt sie den Titel der Reichsstadt.

Erst 1835 wurde der Posten des Bürgermeisters für die Hauptstadt und für die anderen Stadtgemeinden und *vilas* ins Leben gerufen. Der Bürgermeister wurde ernannt vom Präsidenten der Provinz, der ebenfalls die Unterpräfekten für die Gemeinden und Kapellen innerhalb des Bezirks ernannte. 1890 wurden die Posten der Intendanten geschaffen, die von Abgeordneten besetzt wurden, die die Regierungsverantwortung der Stadt teilten. Die Kammer „versuchte ihre eigene Stellung zu organisieren, indem sie umfassendere Pläne und Projekte zu definieren versuchte, in denen nicht nur Steuerfragen behandelt wurden. Somit begann sie die ersten Elemente für die spätere Entwicklung eines administrativen Apparats zu definieren, der dazu im Stande war, neue Bedürfnisse der Stadt zu verwalten“ (PMSP, 1992, S.37). 1898 erhielt die Verwaltung São Paulos eine modernere Gestalt: der Posten des Stadtbürgermeisters wurde eingeführt, der nun von nur einer Person besetzt wurde, der die Abteilungen der Justiz, Polizei, Hygiene, Bauwesen und Finanzen untergeordnet waren; diese Sektoren wurden später zu eigenen Stadtsekretariaten.

Durch sein städtisches Wachstum, das, wie ich später verdeutlichen werde, durch den Kaffeeanbau vorangetrieben wurde, spielte São Paulo eine wichtige Rolle bei der Bekämpfung der Kolonialherrschaft Portugals und der Sklaverei in Brasilien.

Mit der Revolution von 1930 kam es zu einer zentralisierenden Tendenz, die die administrative Neuordnung der Bundesstaaten und Bezirke beeinflusste, wobei autoritäre Kontroll- und Planungsmechanismen zum Tragen kamen und die Handlungsfreiheit der Legislative eingeschränkt wurde. In São Paulo „(...) sah sich dieser zentralisierende und autoritäre Kurs konfrontiert mit einer staatlichen Maschinerie, die bis zum damaligen Zeitpunkt von den Kaffeeoligarchen dominiert wurde. Die politische Instabilität jener Jahre spiegelte die Schwierigkeit der Bundesregierung wider, die politische Macht der Elite São Paulos auf lokaler Ebene zu kontrollieren, zu unterwerfen oder gar zu zerstören“ (PMSP, 1992, S.58).

Folglich führten „Konflikte mit der Bundesregierung über die Autonomie des Staates, die Ernennung lokaler Autoritäten und die Erweiterung - wenn auch nur in geringem Maße - der Teilhabe der Bevölkerung am politischen Leben“ (PMSP, 1992, S.60) die Einwohner São Paulos dazu, sich von der Regierung Vargas zu entfernen; eine Entfernung, die in der Verfassungsrevolution von 1932 gipfelte. Der Staat São Paulo wurde besiegt und die Zentralisierung der Bundesregierung wurde gestärkt. Ein Beispiel dieser Zentralisierung war die Gründung einer Behörde für Stadt- und Gemeindeverwaltung durch die Staatsregierung, um Städte und Gemeinden zu kontrollieren und Bürgermeister zu ernennen. Erst 1953 fanden erste Wahlen zum Posten des Bürgermeisters statt.

1935 kam es zu einer weiteren administrativen Reform, wobei unter anderem eine städtische Behörde für Kultur gegründet wurde, deren erster Leiter Mário de Andrade wurde, der einen Kinderpark eröffnete, eine der Maßnahmen, die im nächsten Kapitel näher erläutert wird.

Die städtische Verwaltungsstruktur durchlebte verschiedene Änderungen bis zur Einführung des Sekretariates für Bildung und Kultur 1947. 1956 wurden 20 Unterpräfekturen eingerichtet, um die Grundlagen der städtischen Macht zu stärken und erweitern; dabei wurde eine Dezentralisierung des Handlungsspielraumes der exekutiven Macht anvisiert. Unterdessen machte das Projekt keine Fortschritte und 1965 wurden acht regionale Verwaltungen eingeführt, mit der Funktion Steuern einzutreiben. Ab

1966 zählte auch eine städtische Behörde für Sport zum Sekretariat. 1975 kam es zu deren Auflösung und stattdessen wurden zwei neue Sekretariate ins Leben gerufen – eines für Erziehung und Bildung und eines für Kultur. Die politische Zentralisierung sowie die Zentralisierung von materiellen Ressourcen durch die Bundesregierung schränkte seit dem Staatsstreich von 1964 die Bemühungen der Bürgermeister nicht nur in São Paulo ein, engere und organischere Bindungen mit der Stadtbevölkerung einzugehen. Die Unterpräfekturen standen erst 1989 während der ersten Regierungsperiode der Arbeiterpartei (Partido dos Trabalhadores – PT) wieder zur Debatte, es dauerte jedoch bis zur zweiten Amtszeit der PT 2002, bis diese Unterpräfekturen in die Realität umgesetzt werden konnten.

1969 setzte die Militärdiktatur durch den *Ato Institucional No 7* die Wahlen der exekutiven und legislativen Posten des Bundes, der Staaten, der Städte und Bezirke sowie der Territorien außer Kraft.

1970 wurde São Paulo als wichtigstes wirtschaftliches und politisches Zentrum des Landes angesehen, wobei dort die höchste räumliche Konzentration von Reichtum ebenso vorherrschte wie eine von Armut geprägte Peripherie, die sich immer weiter ausbreitete und zu der auch Favelas und Elendsviertel zählten, die immer schneller wuchsen. 1985 konnten die Bewohner aller Hauptstädte von Bundesstaaten wieder selbst den Bürgermeister wählen; es waren die letzten administrativen Einheiten, die dieses Recht zurück erhielten.

Im Verlauf all dieser Reformen fiel die Verwaltung der Erziehung und Bildung der exekutiven Macht zu, die, wie bereits gezeigt wurde, die Gesellschaft Jesu damit beauftragte, ein Netzwerk von Schulen zu erschaffen. Wie weiter unten gezeigt werden wird, zerfiel dieses System nach der Vertreibung der Jesuiten und die Erziehung und Bildung wurde eine Zeit lang zu einer administrativen Verantwortung der Zentralregierung, die im Laufe der Zeit diese Aufgaben an die Provinzen und später an die Bundesstaaten abtrat. Die Städte und Bezirke trugen ursprünglich die Verantwortung für die Früherziehung, übernahmen später jedoch auch die Verantwortung für die Elementarbildung, insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Die architektonische Einordnung der Schule in die städtische Landschaft durch ihre Gebäude erhielt die jesuitische Tradition aufrecht, ließ dabei jedoch die Form des Klosters zurück zugunsten einer Gebäudeform aus einem einzigen Block, der in der Regel zwei Stockwerke und rechteckige Klassenräume aufwies, in Übereinstimmung mit der Tradition.

1.5 Die wirtschaftlichen Zyklen und die Stadt São Paulo

In der Geschichte der brasilianischen Wirtschaft wird das Konzept der wirtschaftlichen Zyklen verwendet, um die Entwicklungen von Wachstum und Rückgang der verschiedenen extraktiven Aktivitäten (die Zyklen des Brasilholzes und des Kautschuk), der landwirtschaftlichen Produktion (Zuckerrohr, Kakao, Kaffee) und des Bergbaus (Gold) zu benennen. Im Folgenden wird die Entwicklung der Stadt São Paulos während des Zuckerzyklus, (16. bis 18. Jahrhundert) betrachtet, da dies die erste ökonomische Aktivität ist, die von der Krone organisiert wurde. Dabei wurden Zuckermühlen errichtet und weitläufige Landflächen zum Anbau von Zuckerrohr freigegeben, was den Ursprung der Latifundien und der sozialen Ungleichheit markierte.

Im kolonialen Zeitalter war São Paulo eine Kleinstadt ohne besondere Bedeutung, da sie nicht direkt an der Küste lag und darüber hinaus durch ihre Lage auf der Hochebene schwer zugänglich war. Ihre ersten Einwohner waren

(...) gezwungen, ihre eigenen Gebrauchsgegenstände wie Kleidung, Möbel, Haushaltsgeräte und sogar Waffen zu produzieren. Ihre Lage machte es ihnen schwer, importierte Produkte zu erwerben; es war ihnen nicht möglich, eine Exportwirtschaft zu entwickeln, die ihnen einen Handelskontakt mit Portugal ermöglicht hätte. Die Siedler von São Paulo entwickelten somit eine Subsistenzwirtschaft, die auf der Sklavenarbeit von Indigenen beruhte. Kleine Plantagen wurden angelegt, auf denen Maniok, Mais und Gemüse angebaut wurden; gleichzeitig wurden Hühner, Enten und Schweine gezüchtet. (PMSP, 1992, S.14)

Das Interesse der Kolonialherren galt nun mehr und mehr dem Abbau von Gold und anderen Bodenschätzen in Minas Gerais, dessen Territorium ursprünglich das Gebiet São Paulos beinhaltete; dieses jedoch wurde von Minas Gerais abgetrennt, damit die Krone die Kontrolle über den Bergbau in Minas Gerais besser ausüben konnte. Obwohl die Stadt „während der ersten drei Jahrhunderte seit ihrer Gründung keine herausragende Rolle spielte, hob sie sich zu verschiedenen geschichtlichen Zeitpunkten ab, als Schauplatz verschiedener bedeutsamer Wendepunkte in der Geschichte des Landes“ (<www.paulo.sp.gov.br> – 10.11.2007), die später noch näher erläutert werden.

Die Armut der Provinz São Paulo hing mit ihrer geographischen Lage während der Kolonialzeit zusammen, mit dem Mangel an einer lukrativen wirtschaftlichen Aktivität, wie dem Anbau von Zuckerrohr im Nordosten, und mit der Tatsache, dass die Arbeitskraft fast vollständig von Indigenen gestellt wurde, da die Männer der Provinz ins Landesinnere gingen, um die Grenzen Brasiliens zu erweitern. São Paulo war der Ausgangspunkt der sogenannten *bandeirantes*: Männer, die Expeditionen organisierten, die *bandeiras* („Fahnen“) genannt wurden, und in dem Maße, wie sie das Territorium erkundeten, erweiterten sie die Landesgrenzen Brasiliens nach Süden und Südwesten. Dabei nahmen sie die indigene Bevölkerung gefangen oder töteten sie – je nach dem Widerstand, den sie leisteten – und suchten nach Bodenschätzen im fernen Landesinnern.

Die *bandeiras* oder *entradas* sind ein historisches Phänomen, das zu einem gewissen Grad durch einen Mangel an einer Wohlstandsquelle bedingt war, und vollzogen sich in zwei Phasen: die erste Phase war die der „Entvölkerung“ – die indigene Bevölkerung wurde gefangen genommen oder getötet und Gold wurde entdeckt; die zweite Phase war die der Besiedlung – Funde von Gold und anderen Bodenschätzen führten zur Gründung verschiedener *vilas* und Siedlungen. Infolge dieser Gründungen wurden viele *bandeirantes* zu Viehzüchtern und ließen sich in der Nähe der großen Plantagen im Nordosten und der Goldminen nieder, wie es Roberto Simonsen beschreibt (1969, S.153). Die Viehzucht wurde ergänzt durch Betriebe, die Kaffee, Milch und Leder produzierten.

Im gesamten Verlauf des 18. Jahrhunderts war São Paulo nichts weiter als der Ort, von dem aus die *bandeirantes* aufbrachen. Mit der Entwicklung des Bergbaus und der Fortführung des afrikanischen Sklavenhandels unter portugiesischer Herrschaft und bedingt durch den Druck von Seiten der englischen Regierung, stieg der Bedarf an Lebensmitteln und Tieren (Vieh und Pferde) in den Orten nahe der Minen. Da Viehzucht eher im Süden der Kolonie betrieben wurde, war São Paulo ein wichtiges Durchreise- und Handelszentrum für Tiere, die nach Minas Gerais, Goiás und Mato Grosso geliefert wurden. Vom 18. bis ins 19. Jahrhundert verringerte sich die Bedeutung São Paulos; es wurde überwiegend Subsistenzackerbau betrieben, während São Paulo zwei Jahrhunderte lang als arme und isolierte Stadt weit entfernt vom Zentrum der Kolonie lag.

Im Laufe der Zeit wurde die Stadt zu einem Handels- und Dienstleistungszentrum von relativ großer regionaler Bedeutung. Diese Charakteristik einer Handelsstadt von heterogener Zusammensetzung wohnte der Stadt während ihrer gesamten Geschichte inne.

Die Betrachtung der Wirtschaftszyklen São Paulos soll mit dem Zuckerzyklus beginnen, da die Abholzung des Brasilholzes wenig Bedeutung für São Paulo hatte: „während des 16. Jahrhunderts umsäuselte uns nicht der von außen kommende Wohlstand des Brasilholzes, aus Gründen, die die Geographie erklärt“ (Ellis Jr., 1942, S.49).

1.5.1 Der Zyklus des Zuckers¹¹

Zucker war Grundlage der Wirtschaft und der Kolonisierung Brasiliens während des 16. und 17. Jahrhunderts. Die wichtigsten Handels- und Bevölkerungszentren jener Zeit waren die Städte Salvador (im Bundesstaat Bahia) und Recife (in Pernambuco), aufgrund ihrer riesigen Zuckerrohr-Plantagen und ihrer Häfen, die am nächsten am Absatzmarkt Europa lagen. Die Konkurrenz der Kapitanien im Süden der Kolonie sah sich aufgrund der

¹¹ Die Wirtschaftstheorie besagt, dass Zyklen Fluktuationen in den wirtschaftlichen Tätigkeiten repräsentieren, einander abwechselnde Perioden von Expansion und Kontraktion der Wirtschaft.

Nähe dieser Städte zu Europa einer großen Chancenlosigkeit gegenüber. Darüber hinaus brachten die Schiffe, die Zuckerrohr beförderten, verschiedene Waren, wodurch sie den Konsum im Nordosten begünstigten, wo das Kapital zirkulierte und sich konzentrierte. Während diese Regionen wuchsen, erwirtschaftete die erste Zuckermühle, erbaut 1532 in der Stadt São Vicente, an der Küste São Paulos, kaum Profit und verursachte somit die Migration Teile seiner Bevölkerung nach São Paulo ab der Mitte der 16. Jahrhunderts, wodurch viele Bauern ihre Existenzgrundlage verloren.

Der Wohlstand der Kapitanie São Vicente war durch den Zuckerrohranbau und Finanzhilfen des portugiesischen Staats bedingt. Dennoch spielte die Kapitanie eine immer unbedeutendere Rolle, nachdem 1549 die Generalregierung Bahias eingeführt wurde und die Zuckerproduktion im Nordosten weiter anwuchs. Die Kosten für die Instandhaltung der Plantage und der Mühle waren hoch, die Kapitanie lag abseits der Wirtschaftsachse (Pernambuco und Bahia) und schließlich reduzierten die Reisebedingungen für den Transport der Ware und die Misshandlung der Sklaven ihre Ressourcen um die Hälfte, wodurch die Kosten für das fertige Produkt stiegen. Die Lage der Häfen für die Ausfuhr des Zuckers im Nordosten bedeutete eine um 1500 km geringere Distanz zu Portugal, was einer um einen Monat verkürzten Schiffsreise gleichkommt (ELLIS Jr., 1942, S.53). Das Scheitern des Zuckerrohranbaus an der Küste São Paulos ging dem Verlust des europäischen Marktes im 18. Jahrhundert voraus, aufgrund der hier dargelegten geographischen Umstände.

Der Anbau von Zuckerrohr seit 1532 war die erste wirtschaftlich organisierte Aktivität Brasiliens. Die Wahl des Zuckerrohrs lag zum einen im schnellen Wachstum der Pflanze begründet, die bereits im zweiten Jahr geerntet werden konnte, zum anderen in der Anpassungsfähigkeit an den bestehenden Boden, schwarze Tonerde. Der hohe Wert des Zuckers sowie die Tatsache, dass er ein Produkt war, das auf dem europäischen Markt immer gefragter war, beeinflussten ebenfalls die Wahl des Zuckerrohrs. Die Entscheidung, wirtschaftlichen Handel in der Kolonie zu betreiben, diente vor allem der Erhaltung des wirtschaftlichen Erbes, das diese für das

portugiesische Königshaus darstellte, denn es war notwendig, die Kolonie zu bevölkern, zu verteidigen und zu erforschen.

Der Niedergang der Zuckerproduktion in Brasilien wurde hauptsächlich durch die Holländer ausgelöst, die eine eigene Zuckerindustrie entwickelten und damit das brasilianische Monopol brachen. Auch der Anbau von Zuckerrüben in Europa spielte eine Rolle bei diesem Niedergang. Diese Ereignisse veränderten die politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen in Brasilien.

Vom 18. bis zum 19. Jahrhundert spielte der Zucker weiterhin eine wichtige Rolle in der Wirtschaft des Landes, obwohl der Kaffee die Rolle des wichtigsten brasilianischen Produktes übernahm. Allmählich verlor der Zucker seinen Absatzmarkt und somit auch seine Rolle als Grundlage der brasilianischen Wirtschaft.

1.5.2 Der Zyklus des Sklavenhandels in São Paulo

In São Paulo kam es im 17. Jahrhundert zum Zyklus des Sklavenhandels im Zusammenhang mit dem Zyklus des Zuckerrohrs und bedingt durch die Distanz zu den im Nordosten gelegenen Ausfuhrhäfen. Die Kolonisatoren der Kapitanie São Vicente sahen sich gezwungen, „ins Landesinnere einzudringen, damit sie die Folgen des ökonomischen Konkurrenzkampfes der Zuckerindustrie überleben konnten. Während sie ins Landesinnere zogen, mussten die Kolonisatoren in der Mitte des 16. Jahrhunderts das Küstengebirge überqueren, wobei sie auch die Hochebene von Piratinga durchquerten“ (ELLIS Jr., 1950a, S.24).

Die wirtschaftliche Aktivität, die von den Paulistanern ausgeübt wurde, war der Sklavenhandel. Sie suchten nach indigenen Arbeitskräften in den jesuitischen Missionen¹² Hispanoamerikas (América Espanhola), um sie an die Zuckerplantagen im Nordosten zu verkaufen:

¹² Mission ist die Bezeichnung für frühere indigene Gemeinden, die von den Jesuiten als Teil ihrer Hauptarbeit (Zivilisierung und Evangelisierung) in der Neuen Welt gegründet und verwaltet wurden.

(...) sie produzierten alles, was sie für ihren Konsum benötigten, selbst, da jedoch ihre „Produktion“ von indigenen Sklaven ihren Bedarf um ein Vielfaches überstieg, exportierten und verkauften sie diese an diejenigen, die Sklaven benötigten. Da die Zuckerindustrie im Nordosten einen großen Bedarf an billigen Arbeitskräften hatte, importierte sie diese aus der Region, die sie produzierte. So kam es zum Austausch, der der Hochebene einen gewissen Spielraum erlaubte, von der Außenwelt das zu erwerben, was man benötigte, wie beispielsweise Metallgegenstände, Seide, Blei, Schießpulver, Salz, Luxusgegenstände etc. Alles Übrige, was das geringe Lebensniveau der Bewohner der Hochebene aufwertete, wurde vor Ort produziert. So entwickelten sich eine Mischkultur, ein bescheidenes Besitztum und der demokratische Geist der Paulistaner in den ersten Jahrhunderten.

(...)

Die paulistanische Hochebene exportierte indigene Sklaven, die in den jesuitischen Institutionen gefangen genommen wurden, und verkaufte sie an die Zuckerindustrien im Nordosten, die Arbeitskräfte benötigten, da sie keine afrikanischen Sklaven einführen konnten (...). Jedoch war es für den Export der indigenen Sklaven in den Nordosten notwendig, das Küstengebirge zu durchqueren. Diese Durchquerung war äußerst schwierig zu bewerkstelligen und unmöglich für den Transport irgendwelcher schweren Waren. Die indigenen Sklaven jedoch konnten sich selbst transportieren und das riesige Hindernis relativ leicht überwinden. (ELLIS Jr., 1950a, S.18-19)

Gemäß den von Ellis Jr. aufgezeichneten Daten war die Kapitanie São Vicente 25 mal ärmer als die Gesamtheit Brasiliens. Es wird geschätzt, dass ihre Bevölkerung 1690 zwischen 7.000 und 12.000 Einwohnern lag, während die Brasiliens zwischen 184.000 und 300.000 lag – 70 % der Gesamtbevölkerung konzentrierten sich damals im Nordosten. Die niedrige Bevölkerung mag als Ursache das Fehlen einer großen Einkommensquelle haben, wie es der Zucker war. Die Isolation, die aus diesem Nichtvorhandensein einer Erwerbsquelle resultierte, führte zum Aufkommen von kleinen Besitztümern, die sich in der Hochebene ansammelten und weitgehend Landwirtschaft betrieben, um den Bedarf vor Ort zu decken. Die paulistanische Bevölkerung isolierte sich, da sie bedingt durch die lokale Geographie nicht über Fortbewegungsmittel verfügte, ebenso wenig wie über eine entwickelte Wirtschaft oder finanzielle Mittel.

Ihre Arbeit umfasste ebenfalls die Gründung von Schulen und Konventen. Die Jesuiten siedelten hauptsächlich im Süden Brasiliens, in der Ebene des Rio Paraná, im Bereich Hispanoamerikas.

Der Sklavenhandel mit Indigenen nahm gegen Ende des 17. Jahrhunderts ab, vor allem weil die jesuitischen Missionen zurückgegangen waren und, nachdem die Holländer aus Brasilien vertrieben worden waren, die Einfuhr von schwarzen Sklaven verstärkt betrieben wurde – zuvor wurde diese von den Holländern verboten.

1.5.3 Der Zyklus des Goldes (18. und 19. Jahrhundert)

Wie verschiedene Autoren bestätigen, lockte das Gold nicht nur die herrschenden Klassen nach Minas Gerais, sondern auch einen Anteil der Bevölkerung, der vom Traum des schnellen Reichtums angezogen wurde. Die Einwanderer und Ausbeuter der Minen wurden Emboabas genannt. Dieses Wort hat seinen Ursprung in der indigenen Sprache Tupi und bedeutet „Stelzvögel“, eine Anspielung auf die Gewohnheit der Einwanderer, Stiefel zu tragen.

Der Zyklus des Goldes war nicht nur für die Entwicklung Brasiliens bedeutsam; er beeinflusste auch das Verhältnis zwischen der Kolonie und Europa sowie zwischen dem portugiesischen Königreich und den anderen Ländern Europas. Das Gold aus der Kolonie diente als Zahlungsmittel für Textilien, die in England produziert und nach Portugal importiert wurden. Die englischen Waren beherrschten auch den brasilianischen Markt und hemmten Brasiliens eigene industrielle Entwicklung.

Im Verlauf des Abbaus von Gold und anderen Edelmetallen verlegte die Kolonialregierung in der Mitte des 18. Jahrhunderts ihren Sitz von Salvador nach Rio de Janeiro. Damit lag sie nun näher an den wachsenden Bevölkerungszentren in den südlichen Regionen des Landes und konnte die Hauptzugangsroute nach Minas Gerais kontrollieren. Diese Kontrolle war für die Krone wichtig zur Eintreibung von Steuern – des Fünften (20%) –, die auf jegliches in der Kolonie gefundenes Gold erhoben wurden. Die Steuern wurden in den Hüttenwerken eingezogen.

Obwohl 1590 bereits in der Nähe von São Paulo nach Gold gesucht wurde, hatte das Gold keine Rückwirkungen auf die geschichtliche Entwicklung

der Stadt. Erst mit der Entdeckung von Gold und Edelmetallen in Minas Gerais durch die *bandeiras* entdeckte São Paulo seine neue Berufung: die des Versorgers der Bergleute, hauptsächlich mit Fleisch und Leder aus dem Süden des Staates São Paulo. Diese neue Berufung folgte auf die Niederlage der Paulistaner im Krieg der Emboabas – einen Disput um die Nutzung der Goldminen. Die Bewohner der Hochebene machten dadurch einen großen Gewinn, wie ELLIS Jr. in *O ouro e a paulistânia* (1950b) beschreibt, während sich gleichzeitig ihr Gebiet und ihre Bevölkerung vergrößerten. Sie lieferten Korn, Mais, Bohnen, Kartoffeln, Marmelade, Milchprodukte, Vieh, gepökeltes Fleisch, Schafe, Schweine, Wolle, Baumwolle, Zucker, Stoffe, Lederwaren, etc.

Die Stadt São Paulo lag somit genau auf der Handelsroute sowohl für den Transport von Tieren nach Minas Gerais als auch für Gold zum Hafen von Santos. Das brasilianische Gold führte zu großen Veränderungen, unter anderem zum Erliegen der ersten Phase der Zuckerindustrie. Dennoch überstieg das Gold in der Gesamtsumme seiner Produktion nicht den Betrag, der in der Geschichte der Kolonie durch den Zucker erwirtschaftet wurde. Während des Zyklus des Goldes jedoch verloren alle anderen wirtschaftlichen Bereiche an Bedeutung.

Dieser Zyklus unterscheidet sich von dem des Zuckers, da der Abbau des Edelmetalls nicht nur ein Privileg von wenigen Mühlenbetreibern war, sondern auch individuelle Unterfangen sogar der Schwarzen erlaubte, die gemäß ihrer Produktivität gewisse Quoten erzielen mussten, um ihre *alforria* (Freiheit) zu erlangen.

Die Nachfrage nach Dienstleistungen und Nahrungsmitteln schuf die Grundlage für eine regionale Integration des Wirtschaftssektors, der eine politische Bedeutung in der Geschichte des Landes hatte. Der Zyklus des Goldes lockte europäische Arbeiter in großer Zahl an, die einen Binnenmarkt schufen, der weit größer war als der während des Zuckerzyklus, bei dem der Ertrag auf wenige Zentren konzentriert war. Die Bergbauindustrie generierte intersektorielle Verknüpfungen mit den übrigen regionalen Wirtschaftsbereichen, die nun wesentlich größer waren als die auf Sklaverei

beruhende Zuckerwirtschaft der Küstenregion im Nordosten (FURTADO, 1979, und PRADO JR, 1971).

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts kam es in der Kolonie zum Abschwung des brasilianischen Bergbaus, was schwerwiegende Folgen für die Wirtschaft des Landes hatte, die sich erst durch den Kaffeeanbau 1840 wieder erholte. Die Krone zeigte nie Interesse daran, Kenntnisse für den Abbau von Edelmetallen und deren Verarbeitungsprozesse zu erwerben. Es ging ihr nur um die unmittelbare Ausbeutung des Goldes; ein Verhalten, das sich auf die lokale Wirtschaft auswirkte und den Niedergang der Bergbauindustrie beschleunigte.

1.5.4 Die Renaissance der Landwirtschaft

Während der Blütezeit des Bergbaus durchlebte die Landwirtschaft eine Zeit des Abschwungs. Zu einer gegenläufigen Entwicklung kam es im 18. Jahrhundert, als die Landwirtschaft sich erneut zur Haupteinnahmequelle der Kolonie entwickelte. Unter den Vorzeichen der Vorteile, die die Industrielle Revolution und der in der industrialisierten Welt erlangte Fortschritt mit sich brachten, ergaben sich neue Möglichkeiten auf dem internationalen Markt.

In Folge der portugiesischen Allianz mit der englischen Regierung, die Portugal in eine privilegierte Position in den Wirrungen der europäischen Kriege versetzte, konnte Brasilien einen Vorteil aus den sich neu ergebenden Möglichkeiten ziehen, um seine tropischen Waren auf den Markt zu bringen und in ein neues Produkt zu investieren: die Baumwolle. Durch neue Technologien, die während der Industriellen Revolution entwickelt wurden, wurde die Baumwolle zum wichtigsten Rohstoff der damaligen Zeit.

Die Landwirtschaft erhielt ihre Bedeutung zurück und wurde als Basis der lokalen Wirtschaft anerkannt. Es wurden nicht nur Baumwolle und Reis angebaut, sondern auch Zuckerrohr – fast 100 Jahre nach dem Niedergang seiner wirtschaftlichen Bedeutung.

Die wichtigsten Anbaugelände lagen weiterhin im Nordosten und damit weit entfernt von São Paulo, ein Szenario, das sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts zu verändern begann, als die Regionen im Zentrum und im Süden des Landes begannen, sich wirtschaftlich weiterzuentwickeln.

Zwei Städte ragten im Wachstum ihrer Bevölkerung und Wirtschaft heraus: São Pedro im Bundesstaat Rio Grande do Sul und São Paulo. Es lassen sich zwei kleinere Wirtschaftszyklen beschreiben: der des paulistanischen Zuckers (1760 bis 1860) und der des Maultiers (1724 bis 1870).

1739 wurde Rio Grande do Sul von der Kapitanie São Paulo getrennt, aufgrund des Goldes, das mit dem Verkauf von Maultieren verdient worden war – diese wurden für den Transport von Waren in die Abbaugelände der Minas Gerais benötigt, die in den heutigen Staaten Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Norte und Minas Gerais liegen. Dies war der Absatzmarkt für den paulistanischen Zucker, der ebenfalls nach Santos und in die Küstenregion der Kapitanie São Paulo geliefert wurde. Der Handel mit Zucker versorgte São Paulo mit dem Kapital, das notwendig war für den „Anbau von Kaffee, der sich im westlichen Gebiet des Staates ausbreiten sollte. In der Tat lässt sich die Begründung des Kaffeeanbaus in São Paulo nicht ohne ein Ausgangskapital begreifen, das zuvor in der Hochebene angehäuft wurde. Dieses Kapital geht zum Großteil auf die Gewinne aus dem kleinen Zyklus des Zuckers in der Hochebene zurück“ (ELLIS Jr., 1950a, S.80).

Der Anbau von Zuckerrohr im Staat São Paulo war noch nicht zum Erliegen gekommen, sondern fand neben dem Kaffeeanbau statt; die Plantagen beider Produkte befanden sich in anderen Städten, nicht in der Stadt São Paulo selbst. Aufgrund der wachsenden Notwendigkeit, die Produktionskosten und den Preis der Waren zu reduzieren, war es ebenso notwendig, die Entfernungen zwischen Herkunft und Ziel der Waren zu verringern. Infolgedessen wurden die Minas Gerais durch den sogenannten „caminho novo“ („neuer Weg“) versorgt, der von Rio de Janeiro ausging, die Tiefebene von Fluminense sowie die Hochebene São Paulos passierte und schließlich das Landesinnere São Paulos durchquerte. Der Transport fand mit Hilfe der Maultiere statt, die aus Rio Grande do Sul kamen. Diese Strecke zeichnete den

Weg vor, auf dem später, während des Zyklus des Kaffees, eine Eisenbahnstrecke gebaut werden würde, die das Ende des Maultierzyklus bedeutete.

Wie aus dem Goldzyklus ersichtlich ist, wandelte sich São Paulo zu einem Anbieter von Dienstleistungen und Waren. Der Grundstein wurde gelegt für die Entwicklung einer „anderen Industrie, die des Transports, die in São Paulo eine Bedeutung erlangte“ (ELLIS Jr., 1950a, S.79).

São Paulo entwickelte sich zu einem Zwischenposten des Handels, da die Stadt auf die Handelsrouten ins Innere der Kolonie setzte, die seit den *bandeiras* und *entradas* existierten. Die riesige Zuckerindustrie verlangte nach neuen Märkten, die im Süden der Kolonie (Rio Grande do Sul und Santa Catarina), in der Silberregion (Argentinien und Uruguay) und Portugal gefunden wurden. Dieser Markt umfasste etwa „eine halbe Million Konsumenten im Jahre 1780“ (Ellis Jr. 1950a, S.81).

1.5.5 Der Zyklus des Kaffees

Die Wirtschaft São Paulos begann erst während des Übergangs vom 18. ins 19. Jahrhundert zu wachsen, als die Kaffeeplantagen die des Zuckerrohrs zu ersetzen begannen. Verschiedenste Faktoren beeinflussten die Ausdehnung des Kaffeeanbaus in Brasilien und in São Paulo: einerseits der erhöhte Konsum in Europa und den Vereinigten Staaten; andererseits die Krise in anderen produzierenden Regionen wie Haiti, Ceylon (das heutige Sri Lanka) und Indonesien. Die Preise blieben in den Konsumländern konstant hoch, was Brasilien begünstigte, wo man Kaffee zu geringen Kosten produzierte, dank der großen Besitztümer an neuen, fruchtbaren Böden, wie den Tonerdeböden im Landesinnern São Paulos, die besonders für den Kaffeeanbau geeignet waren, und dank der niedrigen Kosten der Sklavenarbeit.

Auf den Ländereien im Westen des Staates São Paulo erreichte die Kaffeeproduktion ihren Höhepunkt, bedingt durch die geringen Lieferkosten und den Hafen von Santos. Die Stadt São Paulo, Hauptstadt der Provinz, war Ausgangspunkt für den Transport nach Rio de Janeiro und Santos und wurde

somit nicht nur zu einem Zentrum von Wirtschaft und Politik, sondern vor allem ein Finanzzentrum, denn hierfür wurden, wie im vorherigen Unterkapitel erläutert, die Grundbedingungen geschaffen.

Die Entwicklung des Kaffeeanbaus im Landesinnern São Paulos war von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der Stadt São Paulo. Die Kaffeeproduktion stieg zwischen 1889 und 1930 stetig an: 1910 wurden etwa 15 Millionen Säcke produziert, eine Zahl, die sich in den folgenden Jahren in etwa hielt; 1915 erreichte die Produktion bereits 17 Millionen Säcke und stieg immer weiter an, bis zur Menge von 26 Millionen Säcken 1928. Die Expansion dauerte an bis zur Wirtschaftskrise 1929 in den USA,¹³ die den Handel weltweit beeinflusste.

Die Entwicklung des Kaffeeanbaus führte zum Bau von Straßen und Bahnlinien¹⁴ und begünstigte die Gründung von neuen Städten im Landesinneren; hauptsächlich jedoch veränderte sie die städtische und kulturelle Landschaft der Stadt São Paulo. Das Eisenbahnnetz wurde in São Paulo von den Engländern gebaut, da die Stadt ein wichtiger strategischer Punkt für sie war, um das Monopol im Transport zwischen São Paulo und Santos zu halten. Aus diesem Grund konzentrierten sie all ihre Leistung auf einen einzigen Ort und gaben somit den Bau und Betrieb von lokalen Verbindungen auf. Das Eisenbahnnetz in São Paulo bestätigte und erweiterte die Rolle der Stadt als wirtschaftlicher und lokaler Verkehrsangelpunkt, die die Stadt bereits in den vergangenen Jahrhunderten erlangt hatte:

In Folge der Privilegierung in der Zone São Paulos erhielt und erhält São Paulo Railway bis heute immense Vorteile. Durch São Paulo Railway kontrollierte dieses Eisenbahnnetz die gesamte Ausfuhr von landwirtschaftlichen und aus dem Bergbau gewonnenen Produkten des Staates São Paulo zum Hafen von

¹³ Die Great Depression war eine große wirtschaftliche Rezession, die 1929 begann und durch die 1930er Jahre andauerte. Sie endete erst mit dem Zweiten Weltkrieg. Die Great Depression wird als die längste und schlimmste Rezession des 20. Jahrhunderts angesehen. Dennoch beschleunigte die Great Depression den Industrialisierungsprozess in gewissen Ländern, die zur damaligen Zeit noch wenig industrialisiert waren, wie Argentinien oder Brasilien.

¹⁴ Die Eisenbahn ist eine der wichtigsten technischen Neuerungen des 19. Jahrhunderts. Ihre Bedeutung für die Industrie war so groß, dass 1894 aufgrund der Eisenbahnnetze die verschiedenen Zeitzonen eingeführt wurden, mit einer Aufteilung der Erde in 24 Zonen, wobei der Nullmeridian durch Greenwich verläuft. Die Zeitzonen normierten die Zeit, damit die Verkehrssysteme besser wirtschaftlich genutzt werden konnten (Associação Brasileira de Preservação Ferroviária – ABPF).

Santos. Seine Linienführung ist strategisch. In der schriftlichen Erklärung der Gewährung des Zonenprivilegs stand, dass „während der Fortdauer des Privilegs keinen Unternehmen die Erlaubnis erteilt werden wird, andere Schienennetze innerhalb einer Entfernung von fünf Meilen zu bauen, es sei denn, diese Unternehmen handeln im Einvernehmen mit São Paulo Railway (...).

Das ausländische Kapital baute im Bundesstaat São Paulo lediglich das Eisenbahnnetz São Paulo Railway. Dies ist bedingt durch zwei Faktoren: zunächst weil die Linienführung des englischen Unternehmens ihm erlaubte, zum Monopolsinhaber jeglicher Fracht zu werden, die vom Landesinnern zum Hafen von Santos transportiert wurde. Warum sollte die Firma mehr investieren, um den Zugang zur Fracht zu schaffen, die gezwungenermaßen ohnehin zu ihr gelangte? (SEGNINI, 1982, S.24-25).

1867 wurde die Eisenbahnlinie São Paulo Railway eröffnet, mit einer Streckenlänge von 159 km, die Jundiaí mit dem Hafen von Santos verband. Der schwierigste Streckenabschnitt war der des Küstengebirges, wo ein Abschnitt von 8 km in Absätze oder Stufen aufgeteilt werden musste, um das Gefälle von 800 Metern zu überwinden. Das mangelnde Interesse der Firma Railway am Bau weiterer Linien im Landesinnern führte zur Gründung mehrerer verschiedener Firmen, die meist in Verbindung zu den Produzenten von Kaffee und Baumwolle standen. Die Züge durchquerten die Stadt von Ost nach West, was dem Wachstum verschiedener Viertel zugute kam: Lapa, Campos Eliseos, Luz, Brás und Mooca.

Zu dieser Zeit dehnte sich die städtische Region weiter aus und die ersten Straßenbahnlinien wurden ebenso geschaffen wie Trinkwasserspeicher und Gasbeleuchtung. Die Stadt gewann an Reichtum dank der Entwicklung des Kaffeeanbaus, was in der Gründung von Bank- und Geldwechselunternehmen in der Stadt zum Ausdruck kam. Von diesen Unternehmen kamen die Darlehen für industrielle Geschäfte und für Dienstleistungen.

Der Kaffeesektor erhielt Unterstützung der Regierung in Form von steuerlichen Anreizen, um sein Wachstum zu beschleunigen:

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde das anhaltende Wachstum zusätzlich von der Politik der Regierung verstärkt, die die Interessen

des Sektors bedienten und ihm Kredite, die Einrichtung von Lagern und Eingriffe ins Wechselgeschäft zusicherten, um eventuelle Preissenkungen auf dem internationalen Markt abzufedern. Dies hatte einen positiven Effekt: es erhielt das Wachstum der Kaffeeindustrie aufrecht und ermöglichte somit den fazendeiros (den Farmern), einen Teil ihrer Gewinne in kommerzielle und industrielle Geschäfte zu investieren, wodurch die städtische Wirtschaft belebt wurde. Es hatte jedoch gleichzeitig einen schädlichen Effekt: gegen Ende der 20er Jahre stieg die interne Produktion (28 Millionen Säcke jährlich) viel mehr als die externe Nachfrage (15 Millionen). (Vgl. www.geocities.com.br)

Die Stadt São Paulo, die zu einem Exportzentrum für Kaffee geworden war, wies nicht nur ein wirtschaftliches Wachstum auf, sondern auch ein Bevölkerungswachstum. Bildung wurde in der urbanisierten Stadt immer stärker nachgefragt. Hier ist anzumerken, dass nach der Unabhängigkeit Brasiliens 1822 Studien in Rechtslehre im Konvent von São Francisco eingeführt wurden (woraus später die Fakultät für Rechtswissenschaften von Largo de São Francisco wurde), was dem Wachstum der Stadt einen neuen Impuls gab, da diese sich in ein wichtiges intellektuelles und politisches Zentrum verwandelte. Hierzu trugen ebenfalls die Gründung der Normschule, der Druck von Zeitungen und Büchern sowie die wachsende Anzahl kultureller Aktivitäten durch den Anstieg von Studenten und Professoren bei.

Die Sektoren Industrie und Dienstleistungen, die neben Schifffahrts- und Dampfschifffahrtsbetrieben, Versicherungen sowie städtischen Gas- und Verkehrsbetrieben bereits 62 industrielle Betriebe, 14 Banken, acht Eisenbahnlinien und drei Sparkassen zählten, befanden sich im Jahr 1850 weiterhin in Expansion, wodurch sie eine ebenso große Nachfrage nach Arbeitskräften aufwiesen wie der landwirtschaftliche Sektor. Um das Jahr 1880 wurden dank des vorhandenen Kapitals weitere kommerzielle und industrielle Gesellschaften und Unternehmen gegründet. Es kam zum Bau von Fabriken, Banken, städtischer Beleuchtung, Telegraphen; die großen städtischen Zentren begannen sich zu dem zu wandeln, was sie heute sind.

Eine neue Klasse neben der der Kaffeebaronen war geboren: die der Unternehmer und Industriellen. Der Name Irineu Evangelista de Souza, der

Baron von Mauá,¹⁵ Industrieller, Bankunternehmer, Politiker und Diplomat, sticht aus dieser neuen Klasse besonders hervor. Er war einer der ersten, die entdeckten, dass die Verbindung von verlagertem Kapital mit dem Verbot des illegalen Handels die produktiven Kräfte des Landes stärken könnte und sollte.

Vom politisch-administrativen Standpunkt aus betrachtet gewann die öffentliche Macht, wie zuvor beschrieben, eine neue Gestalt, bedingt durch die beschleunigte Entwicklung. Seit der Kolonialzeit wurde São Paulo von der Städtetkammer regiert, einer Institution, die legislative, exekutive und judikative Funktionen in sich vereinte. 1898 wurden die Legislative und Exekutive voneinander getrennt durch die Schaffung des Postens des Stadtbürgermeisters.

Zur Mitte des 19. Jahrhunderts, während die entwickelten kapitalistischen Länder die Phase der Zweiten Industriellen Revolution durchlebten, vollzogen sich in Brasilien einige sozioökonomische Veränderungen, die zum Übergang von der Monarchie zur Republik führten. Der Fortbestand kolonialer Merkmale auf Grundlage des monokulturellen Großgrundbesitzes, der durch Sklavenarbeit bewirtschaftet wurde, stellte ein Hindernis für die Industrialisierung dar.

Während des Ersten Weltkriegs (1914-1918) stieg die Anzahl der Industrien ebenso an wie deren Produktivität, in einem Prozess, der als Importsubstitution bekannt ist: als sich die europäischen und nordamerikanischen Industrien auf die Produktion für den Krieg konzentrierten, verlangten sie von Brasilien gleichzeitig eine größere Produktion in den Bereichen Textilien und Lebensmitteln; diese konnte jedoch die Nachfrage im Landesinnern Brasiliens nicht decken. Die Industrie produzierte sehr einfache Produkte, indem sie sich weiterhin auf die wichtigsten nationalen Rohstoffe stützte: Kaffee, Baumwolle, Leder und Zucker.

¹⁵ Ireneu Evangelista de Sousa (1813 – 1889) stammte aus einfachen Verhältnissen und durchlebte einen steilen gesellschaftlichen Aufstieg. Er baute die erste Eisenbahnlinie Brasiliens, die Estrada de Ferro Mauá, im Bundesstaat Rio de Janeiro. Er gilt als das Symbol der kapitalistischen brasilianischen Unternehmer des 19. Jahrhunderts.

In den 1930er Jahren ergriff die Regierung Maßnahmen, um die nationale Wirtschaft in eine neue Richtung zu lenken, was auch Folgen für die Stadt São Paulo hatte:

Nach der Revolution von 1930 und den Erschütterungen der Weltwirtschaftskrise, die in den Vereinigten Staaten 1929 ihren Ursprung hatte, unterstützte die Regierung Vargas weiterhin den Kaffeesektor durch den Nationalen Rat für Kaffee und entschied sich zur gleichen Zeit, der Wirtschaft neue Impulse zu geben. Um das Angebot zu reduzieren und die Preise zu verbessern, befahl sie, alle Vorräte zu verbrennen und Kaffeepflanzungen zu beseitigen, wobei sie den Produzenten eine geringe Entschädigung zahlte. Die Produktion und der Export stabilisierten sich unter der Aufsicht des Brasilianischen Instituts für Kaffee, das 1952 ins Leben gerufen wurde. In den 50er Jahren machten die Kaffeexporte immer noch den größten Teil der insgesamt erwirtschafteten Erträge aus; Brasilien war weiterhin der weltweit führende Kaffeeproduzent. Jedoch fand die Alleinherrschaft des Kaffees ein Ende, als sich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der industrielle Sektor zum Zugpferd der nationalen wirtschaftlichen Entwicklung wandelte. (www.geocities.com.br – 17.10.2007)

Laut Tosi (2005, S.7)

(...) führte die kontinentale Dimension des Landes trotz der Macht der Kaffeewirtschaft und seiner hohen Zahl von Arbeitsplätzen zu einem unbeschränkten Angebot an Arbeitskräften, was wiederum zu einer Beibehaltung und sogar zu einer Zuspitzung der ungleichen Verteilung von Einkünften führte. Die interregionalen Migrationsströme wirkten als Ausgleichsmechanismus für die Kosten der Arbeitskraft, wodurch die Rentabilität der kapitalistischen Investitionen in diesen sich dynamisch wandelnden Regionen verstärkt wurde. Im Gegensatz zu Argentinien stellt Brasilien einen exemplarischen Fall einer Industrialisierung mit unbegrenzter Arbeitskraft dar.

São Paulo zog seit dem paulistanischen Zuckerzyklus Einwanderer an, was der Stadt nicht nur neue Einwohner brachte, sondern auch eine Ausdehnung des Handels und der Dienstleistungen, bedingt durch den Fortschritt, der durch die Entwicklung der Landwirtschaft ermöglicht wurde. Die Industrialisierung konnte ohne Knappheit an Arbeitskräften wachsen, während sie ein niedriges Lohnniveau durchsetzte, das den Prozess der Akkumulation von Kapital verstärkte, der durch hohe Ertragsraten erzielt wurde.

Der Kaffeezyklus ermöglichte die Koexistenz der Industrialisierung einerseits und des exportierenden Agrarsektors andererseits aufgrund des reichhaltigen Angebots an Arbeitskraft und fruchtbaren Böden. Dadurch entstand in São Paulo eine gesellschaftliche Elite, die sich aus *fazendeiros*, Bankunternehmern sowie Importeuren und Exporteuren zusammensetzte, die aufgrund der Konzentration von Reichtum in der Stadt São Paulo, wo sie lebten, auch auf nationaler Ebene eine immer größere politische Bedeutung innehatten. Die Kaffeesäcke, die vom Hafen von Santos aus exportiert wurden, ließen als ihr Erbe die bis zum heutigen Tag bedeutendste Metropole Lateinamerikas zurück.

1.6 Die Gegenwart der Sklaven

Die Versklavung der Schwarzen prägte die Geschichte Brasiliens und auch die Geschichte São Paulos. Seit der Abschaffung der Sklaverei wanderten Ströme von ehemaligen Sklaven in die Stadt, wodurch deren Peripherie und die damit verbundene Ungleichheit, die bis heute in Brasilien fortbesteht, ihren Ursprung fanden. Die Sklaverei hat eine große historische Bedeutung für die Herausbildung der Wirtschaft, des Handels, der Gesellschaft und der Kultur des Landes, mit Auswirkungen – selbst heute noch – auf ganz unterschiedliche politische Entscheidungen. Viele Jahre lang weigerte sich Brasilien, sich die Existenz der Vorurteile¹⁶ gegenüber der schwarzen Bevölkerung sowie deren Exklusion einzugestehen.

Die Entscheidung der portugiesischen Krone für eine Großplantagenwirtschaft, bei der jedoch nicht genügend lokale Arbeitskräfte verfügbar waren, führte sie dazu, 1559 den Handel mit afrikanischen Sklaven zu legalisieren, was zu deren Überfuhr nach Brasilien führte – eine Praxis, die unter den Kolonisten bereits existierte. Durch diese Legalisierung verdienten das Königshaus und selbst die katholische Kirche einen gewissen Prozentsatz für jeden Sklaven, der nach Brasilien transportiert wurde, und machten dabei

¹⁶ Gilberto Freyre vertritt in *Casa grande e senzala* (1933) die These, es existierten keine rassistischen Vorurteile in der Debatte um dieses Thema. Die Bedeutung seines Werks liegt dennoch in der Verteidigung des *mestiços* und der Blick auf andere Kulturen jenseits der europäischen.

ebenso viel Gewinn wie die Sklavenhändler. Die Sklaverei war eine wirtschaftliche Aktivität, die in Kauf nahm, dass ein Mensch durch das Mittel der Gewalt Besitzrechte über einen anderen Menschen hatte, der dadurch zum Sklaven designiert wurde. In manchen Gesellschaften waren Sklaven bereits seit langer Zeit rechtlich als Ware definiert und ihr (Verkaufs-)Wert variierte nach Geschlecht und Alter. In Brasilien definierten Herkunft und Bestimmungsort den Preis, da die Sklaven, die in den Goldminen arbeiteten, viel mehr wert waren. Auf der Hochebene von São Vicente gab es seit 1740 afrikanische Sklaven, bei einem gleichzeitigen Rückgang der Versklavung Indigener. Vor allem die Gewinne aus dem Goldabbau in Minas Gerais machten den Sklavenhandel in dieser Region möglich. Nach Florestan Fernandes lebte Brasilien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zwischen einer Mentalität der Sklaverei, basierend auf Großgrundbesitz und Monokultur, und einer Unternehmermentalität, die notwendig war, um das System des Kapitalismus in Brasilien einzuführen. Der Übergang zum Kapitalismus wurde durch die Abschaffung der Sklaverei 1888 ausgelöst, ohne dass dabei die Regierung eine Integration der befreiten Schwarzen in die Gesellschaft der Weißen sicher stellte (FERNANDES, 1964). Die Art, wie sich diese Befreiung vollzog, führte die Sklaven von Beginn an in die Marginalisierung. Sie kannten weder den Arbeitsmarkt und den dort vorherrschenden Konkurrenzkampf, noch dessen Gesetze; sie hatten keine berufliche Ausbildung und nur wenige von ihnen konnten lesen und schreiben, wodurch sie vom Modernisierungsprozess ausgeschlossen waren, der mit dem Kaffeezyklus einsetzte. Der Prozess der Exklusion, der sich in São Paulo abspielte, sorgte dafür, dass die Armut die Vision einer sozialen Klasse und alle Aspekte, die mit deren Konzept in Zusammenhang stehen, verhinderte.

1.7 Die „Milch-Kaffee“Politik

Der Antagonismus zwischen dem Neuen (urbane und industrielle Entwicklung sowie Abolitionismus) und dem Archaischen (auf Landwirtschaft beruhende Exportwirtschaft und Sklaverei) bestimmte, neben anderen strukturellen Bedingungen, den Übergang von der Monarchie zur Republik. Dieser ereignete

sich durch einen Staatsstreich, ausgeübt von der ländlichen Aristokratie und dem Militär am 15. November 1889.

Zu dieser Zeit herrschte die „Bundesstaatenpolitik“ oder „Politik der Gouverneure“, die mit der Regierung von Campos Sales begann und darin bestand, dass die Zentralregierung sich nicht in die Politik der einzelnen Bundesstaaten einmischte und diese sich wiederum nicht in die Politik der einzelnen Bezirke einmischten. Die Vereinbarung sah vor, dass der Präsident der Republik durch eine nationale Vereinbarung zwischen den Präsidenten der Bundesstaaten gewählt werden sollte und dass dieser im Gegenzug die Staatspräsidenten (Gouverneure) in ihren Handlungen unterstützen sollte, beispielsweise wenn ihre Nachfolger ausgewählt werden sollten. Die Gouverneure garantierten der Bundesregierung somit ihre Unterstützung und kollaborierten bei der Wahl der Kandidaten für den Senat und die Abgeordnetenkammer, die wiederum dem Präsidenten ihre volle Unterstützung zusicherten.

Politik fand innerhalb der republikanischen bundesstaatlichen Parteien statt; nationale Parteien existierten nicht. Die wichtigsten Parteien, die von der Agrarelite geführt wurden, waren die PRM (Republikanische Partei von Minas Gerais), die PRP (Republikanische Partei von São Paulo) und die PRR (Republikanische Partei von Rio Grande). Die paulistanische Agrarelite und die des restlichen Landes unterstützten die republikanische Bewegung, motiviert durch die Tatsache, dass die Monarchie die Abschaffung der Sklaverei verordnet hatte, ohne sie für den Verlust von Arbeitskraft zu entschädigen, wie es schreibt (<www.historianet.com.br>,2007).

1.8 Die Industrialisierung

In *Formação econômica do Brasil* (Die Wirtschaftliche Entwicklung Brasiliens, 1979) und *Desenvolvimento e subdesenvolvimento* (Entwicklung und Unterentwicklung, 1961) legt Celso Furtado eine Studie vor über die Entwicklung der brasilianischen Wirtschaft der Kolonialzeit, vom Modell des Agrarexports bis hin zu den Anfängen der Industrialisierung, des

Substitutionsprozesses der Importe. Nach Meinung des Autors, der von einer geschichtlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Analyse ausgeht, ist die Unterentwicklung Resultat der kapitalistischen Expansion, die sich in den europäischen Ländern und den USA konzentriert. Diese stellen daher das Finanzzentrum dar, das auf der Ausbeutung von natürlichen Ressourcen und billiger Arbeitskraft der als prä-kapitalistisch betrachteten Länder auf anderen Kontinenten basiert, wodurch die wirtschaftliche Abhängigkeit der Länder an der Peripherie des kapitalistischen Zentrums geschaffen wurde.

Bereits im 18. Jahrhundert verbot die Königin von Portugal, Maria I., die Gründung von Industrien und Fabriken in der Kolonie, womit sie beabsichtigte, den Markt für die im Königreich produzierten Produkte sicherzustellen; auf ähnliche Weise gingen die übrigen europäischen Länder vor (SIMONSEN, 1969, S.375). Obwohl der Zuckerzyklus eine organisierte Aktivität war, schuf er keinen internen Markt, der dazu im Stande gewesen wäre, eine diversifizierte Wirtschaft herauszubilden. Das Ergebnis war eine riesige Subsistenzwirtschaft, die erhalten blieb, als der Zuckerzyklus zurückging. Der Goldzyklus war ebenfalls nicht in der Lage, einen internen Markt zu entwickeln, obwohl es in dieser Phase zu größeren Kapitalflüssen kam. Während des Kaffeezyklus verteilten sich die ehemaligen Sklaven nach Abschaffung der Sklaverei im ganzen Land und verstärkten somit die Bedeutung der Subsistenzwirtschaft. Die Krise des Kaffees verhinderte das Wachstum São Paulos nicht; im Gegenteil: sie begünstigte die Industrialisierung der Stadt.

Laut Celso Furtado stellte die Unterentwicklung keine für die Herausbildung der modernen kapitalistischen Wirtschaftssysteme notwendige Etappe dar. Sie kann nur verstanden werden, wenn man sie in einem globalen historischen Kontext betrachtet, da sie das Resultat der Expansion kapitalistischer Wirtschaftssysteme des Zentrums ist, die die Abhängigkeit der Peripherie auf eine ganz spezielle Weise organisierten. Es handelt sich um eine Folge der schnellen Ausbreitung neuer Produktions- und Konsumformen der Zentren, die neue Technologien in archaischen und von industriellen und technokratischen Ungleichheiten geprägten Strukturen verbreiteten, die sich

zwischen 1930 und 1950 entwickelten und damit zwar zu Wachstum führten, jedoch nicht zu einer nationalen Entwicklung.

Gemäß der von Celso Furtado dargestellten Methodologie sind Entwicklungsstrategien für die Wirtschaft der Länder an der Peripherie notwendig, damit deren Gesellschaften strukturelle Veränderungen durchlaufen, ohne die sie dazu verdammt wären, die Bedingungen zu reproduzieren, die zuvor zu ihrer Unterentwicklung führten. Angebot und Nachfrage mögen zwar hoch sein, die große Konzentration von Erträgen bei gleichzeitig niedrigen Löhnen aufgrund einer hohen Anzahl von verfügbaren Arbeitskräften verhindern jedoch, dass ein Wachstum der Produktivität sich auch in höheren Löhnen ausdrückt. Sowohl im Zentrum als auch an der Peripherie bedeuten angewandte Technologie und höheres Entwicklungsniveau einen Anstieg im Verhältnis Kapital-Arbeit, jedoch bedingt die Fülle an Arbeitskräften auf dynamische Weise die Konzentration der Erträge. Auf dem Land wächst der Sektor des Agrarexports im Kontext eines unbegrenzten Angebots an Arbeitskräften und Nutzfläche.

Dieser Kontext erfordert nur einen geringen Einsatz von Technologien und ein niedriges Investitionsniveau in Kapital. Nur eine Umverteilung der Erträge und eine konsequente Neuzusammenstellung der Investitionen würden zu einer Wachstumsentwicklung führen, die gleichzeitig mehr Arbeit und mehr soziale Gerechtigkeit ermöglicht. In Entwicklung und Unterentwicklung trägt Celso Furtado als Lösung für diese sozioökonomischen Probleme die Intervention des Staates in der Wirtschaft vor, wodurch er sich dem Wirtschaftsliberalismus entgegenstellt. In anderen Worten, wenn die Kräfte des Marktes nicht mehr fähig waren, ein gleichzeitiges Wachstum der Wirtschaft und der Entwicklung sicher zu stellen, waren Planung und Intervention von Seiten des Staates unentbehrlich. Diese These wurde von der Wirtschaftskommission für Lateinamerika und die Karibik (CEPAL) übernommen und verteidigt. Der Industrialisierungsprozess und dessen Verhältnis zur Entwicklung der Agrarwirtschaft können nicht als Ursachen der Unterentwicklung betrachtet werden, sondern als Ursachen eines Landes, das sich entwickelt. In Brasilien hängt die Entwicklung von der Umverteilung der Erträge ab, was einen Bruch mit der wirtschaftlichen Geschichte des Landes

darstellen würde, die eine Konzentration der Erträge vor allem in der Stadt São Paulo mit sich brachte, wo die reichsten Familien Brasiliens leben, deren Einwohnerzahl jedoch nur 10 % der nationalen Bevölkerung ausmacht.

Die Industrie in der Stadt São Paulo ist dadurch gekennzeichnet, dass sie eine Entwicklung der Industrien in den kleinen und mittelgroßen Städten im Landesinnern des Bundesstaates anregte und dass sich in der Umgebung der Stadt (der Metropolregion) große Automobil- und Chemiebetriebe sowie Zulieferbetriebe der Automobilindustrie ballen. Die Textilindustrie ist ebenfalls von Bedeutung. Durch die Konzentration und den Anstieg der Industrien kam es ebenfalls zur Organisation der Arbeiter in Gewerkschaften, die sich seit 1979 strukturierten und stärker wurden, besonders in der Großen ABC-Region, in Stder Metropolregion São Paulos gelegen.

Gegenwärtig verlangsamt sich das Wachstum, bedingt durch die industrielle Expansion anderer Regionen Brasiliens, und das Profil der Stadt wandelt sich von einer Industriestadt zu einem Zentrum von Handel, Dienstleistungen und Technologie. Heute gilt São Paulo als die bedeutendste Metropole Lateinamerikas, die, laut Daten des Fiesp (Industrieverband im Bundesstaat São Paulo) 9,4% der industriellen Produktion des Landes ausmacht.

1.8.1 Die demographische Explosion São Paulo

Zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts und dem Beginn des 20. Jahrhunderts durchlief Brasilien einen großen Wandel, durch die Entwicklung der Kaffeeindustrie und der zunehmenden Industrialisierung. 1895 betrug die Bevölkerung São Paulos 130.000 Einwohner, von denen 71.000 Ausländer waren. 1900 waren es bereits 239.820, 1930 erreichte die Einwohnerzahl 800.000 und bis heute sind es etwa 11.000.000 Einwohner (die Metropolregion ausgenommen). Im vergangenen Jahrhundert wandelte sich São Paulo sowohl wirtschaftlich als auch gesellschaftlich. Wie es die *Fundação Sistema Estadual*

de Analise de Dados (SEADE) des Staates São Paulo in der Publikation *São Paulo de outrora* (2004, S. 9) anlässlich der 450-Jahrfeier der Stadt schreibt:

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als São Paulos Bevölkerung 240.000 Einwohner betrug – eine Zahl, die viermal höher war als noch im vorhergehenden Jahrhundert –, wurde São Paulo zur zweitgrößten Stadt des Landes. Das extrem hohe Wachstum ab 1890 – jährliche Raten betragen bis zu 14% - war durch eine internationale Migrationswelle bedingt, die zu dieser Zeit ihren Höhepunkt fand. In den Folgejahren blieb die Wachstumsrate auf einem hohen Niveau – bis 1970 lag sie jedes Jahr bei über 4 % - und die Bedeutung der internationalen Migration für das Wachstum der Stadt bis zum Jahr 1930 blieb bestehen. 1940 überschritt die Bevölkerungszahl die Millionengrenze, war jedoch immer noch kleiner als die Rio de Janeiros; dieses Verhältnis sollte sich erst in den 1950er Jahren umkehren. Die Volkszählung von 1960 bestätigte São Paulo als größte Stadt des Landes, mit einer Bevölkerung von beinahe 3,8 Millionen Einwohnern. Die Migration hatte signifikant zu diesem Wachstum beigetragen. Die Migrationsströme, die ab dem Jahr 1900 mehr als 60 % dieses Wachstums ausmachten, zwischen 1940 und 1950 sogar 72 %, bestanden ab 1940 größtenteils aus Personen, die aus Regionen innerhalb Brasiliens emigrierten, hauptsächlich aus dem Nordosten und aus Minas Gerais. Zwischen 1970 und 1980 machte diese Gruppe von Einwanderern 45 % des Bevölkerungswachstums der Stadt aus, wobei die jährliche Wachstumsrate auf 3,7 % stieg. Nach 1980 verlangsamte sich der Bevölkerungszustrom – in den Zeitabschnitten 1980/91 und 1991/2000 war die Migrationsbilanz sogar negativ (62.000 bzw. 50.000 Personen pro Jahr).

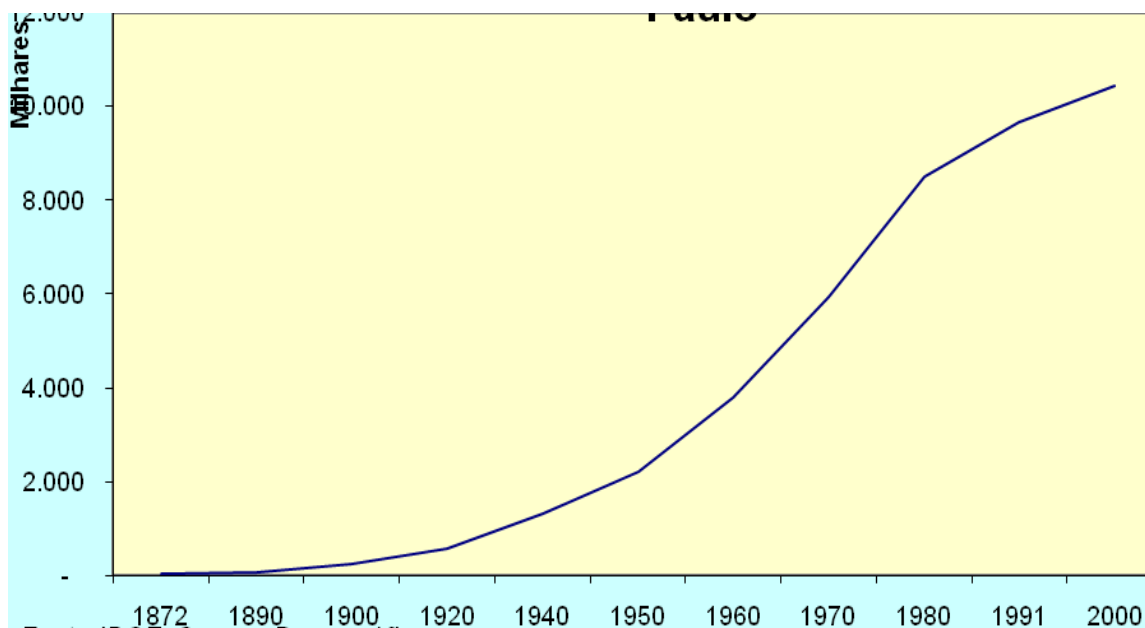
Gegenwärtig nähert sich die Wachstumsrate der Bevölkerung der Marke von 1 % pro Jahr, dennoch übersteigt die Bevölkerung der Stadt 10 Millionen, wobei São Paulo das Zentrum einer Metropolregion ist, die insgesamt 19 Millionen Einwohner zählt und eine der größten Städte der Welt ist. Der Anteil der Bevölkerung der Stadt São Paulos an der Bevölkerung des gesamten Bundesstaates ist, auch wenn er zurückgegangen ist, mit 28,2 % 2000 gleichbleibend hoch.

Wie bereits erwähnt spielten die Migranten eine entscheidende Rolle bei dieser Entwicklung. Zwischen 1850 und 1870 erfolgte die Immigration spontan, stimuliert von den *fazendeiros*, die Verträge mit Bauern aushandelten, die sich noch in Europa befanden. Verschiedene Länder, wie Portugal, Italien, Spanien

und Deutschland, durchlebten innere Konflikte und ein industrielles Wachstum, was die Migration der Bauern in die Städte, die Landflucht, verursachte.

1870 legte der Bundesstaat, gemeinsam mit den europäischen Regierungen, die Migrationsbedingungen für Einwanderer fest, die im brasilianischen Ackerbau arbeiten wollten. Nach der Abschaffung der Sklaverei stellten die *fazendeiros* vor allem italienische und japanische Arbeiter für den landwirtschaftlichen Betrieb ein.

Grafik 1 – Bevölkerungsentwicklung Stadtgemeinde São Paulo – 1872-2000



Quelle: Brasilianisches Institut für Geographie und Statistik – IBGE. Volkszählungen.

1895 wurde der *Tratado de Amizade, Comércio e Navegação* (Vertrag der Freundschaft, des Handels und der Schifffahrt) zwischen Brasilien und Japan unterzeichnet. Das Schiff *Kasato Maru* mit der ersten Ladung von 781 Japanern, die in São Paulo als Arbeiter im Kaffeeanbau kontraktiert waren, warf am 18. Juni 1908 im Hafen von Santos Anker. In den folgenden Jahrzehnten sorgte die Zahl von Immigranten, die im Kaffeeanbau arbeiteten, für eines der auffälligsten Merkmale São Paulos: die Diversität von ausländischen Gruppen.

Hervorzuheben ist die große Zahl italienischer Migranten, die zwischen 1880 und 1900 in São Paulo ankamen.

Die Elite des Kaffeeanbaus akzeptierte die Schwarzen nach dem Ende der Sklaverei 1888 nicht als Arbeitskräfte mit festem Vertrag. Dahingegen wurde den Einwanderern sowohl im Kaffeeanbau als auch in der Industrie der Vorzug erteilt. Die ehemaligen Sklaven wanderten in die Städte, wo sie sich in Elendsvierteln sammelten – ohne Arbeit begannen für sie die Probleme unter anderem der Wohnungsknappheit, der sozialen Ungleichheit und der Armut, die, wie oben erwähnt, bis heute bestehen.

Die europäischen Immigranten machten 1893 einen riesigen Anteil der Bevölkerung São Paulos aus – insgesamt waren 55 % der Einwohner ausländischer Herkunft. Durch das Landgesetz (Lei de Terras) und angetrieben von einer sanitären Vision ging die Regierung dazu über, die Elendsviertel im Zentrum der Stadt zu bekämpfen und deren Bevölkerung an die Peripherie zu verdrängen, wodurch die ersten Favelas entstanden.

Die Daten über die Einwanderung von Immigranten nach Brasilien zeigen, dass deren jährliche Anzahl in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts selten 10.000 Personen übertraf. Der große Immigrantenstrom ereignete sich am Ende des 19. Jahrhunderts, besonders ab 1887. In der Zeit zwischen 1895 und 1897 wanderten mehr als 80.000 Menschen in den Staat ein, wobei es im Jahre 1895 sogar 140.000 waren – die international größte seit 1870 aufgezeichnete Zahl von Einwanderern. Boris Fausto schreibt:

Ein auffälliges Merkmal der Immigration nach São Paulo bis zum Jahr 1927 war die Tatsache, dass sie in vielen Fällen – und besonders zu Beginn – subventioniert wurde. Sie steht damit im Gegensatz zur Immigration in die Vereinigten Staaten und auch, zu einem gewissen Grad, zu der nach Argentinien. Die Unterstützung bestand in der Deckung der Kosten für die Überfahrt der Familie und für den Transport zur fazenda. Sie trug dazu bei, mittellose Immigranten in ein Land zu locken, dessen Klima und Lebensbedingungen nicht attraktiv waren. Seit den 1930er Jahren ging die Massenmigration zurück.

(www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/consnac/imigra/apresent/apresent.htm - 20.10..2007)

Mehr als die Hälfte der Immigranten waren Italiener (52%); eine Masse, die man sich vor Augen führen kann, wenn man bedenkt, dass zwischen 1870 und 1900 2,3 Millionen Einwanderer nach Brasilien kamen, von denen allein 1,2 Millionen nach São Paulo zogen. Die zweitgrößte Einwanderergruppe waren die Portugiesen mit 500.000 Menschen, gefolgt von den Spaniern (287.000), Deutschen (56.000) und Russen (54.000). Nach 1900 war die Immigration nach wie vor bedeutsam für Brasilien; Portugiesen stellten von hier an die wichtigste Gruppe dar, gefolgt von Spaniern und dann erst den Italienern, deren Einwandererzahl nach 1915 stark zurückging. 1901 sowie zwischen den Jahren 1905-06, 1911-13 und 1924-1929 nahm der Staat São Paulo jährlich mehr als 40.000 Menschen auf, was zu einer Gesamtsumme von 1,3 Millionen in der Zeitspanne zwischen 1901 und 1930 führte. Hierbei sind die japanischen Immigranten eingerechnet, die seit 1908 nach Brasilien einwanderten. 1920 waren beinahe zwei Drittel der Bevölkerung der Stadt São Paulo (und damit fast 600.000 Menschen) Immigranten.

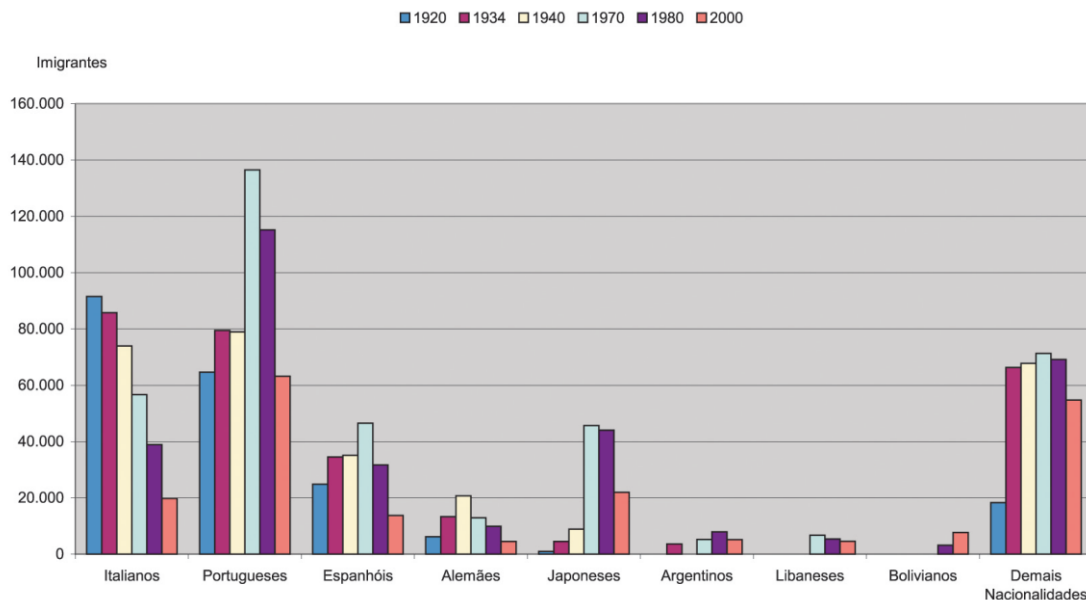
Nach 1930 sorgten einige wichtige Ereignisse dafür, dass die Immigration sich verlangsamte. Zu nennen sind vor allem die Begrenzung der Zahl der Einwanderer ab 1934, weltweite Konflikte sowie Wirtschaftskrisen und die spätere Erholung der Länder, die zuvor eine starke Emigration durchlebt hatten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es erneut zu einem Immigrationsstrom, auch wenn dieser nicht die Intensität der Einwanderung zum Ende des 19. Jahrhunderts oder der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts erreichte. 1952 und 1953 wanderten etwa 80.000 Menschen nach Brasilien ein, von denen 43% portugiesischer, 19% italienischer und ebenso 19% spanischer Abstammung waren. Seit dem Beginn der 1960er Jahre ging jedoch auch diese Zahl stark zurück; eine Situation, die sich auch in den kommenden Jahrzehnten fortsetzte. Im Jahre 2000 lebten 683.000 Ausländer in Brasilien, allein die Hälfte von ihnen im Bundesstaat São Paulo, wo sie 1% der Bevölkerung ausmachten.

Der städtische Raum wurde ebenfalls von diesen Umwälzungen berührt. Orte wie Brás oder Lapa (beides Bezirke der Stadt São Paulo) wandelten sich zu Arbeitervierteln, da sich dort die Industrien in der Nähe der englischen Eisenbahnstrecke ballten, wie es zuvor bereits an den sumpfigen Niederungen der Flüsse Tamanduateí und Tietê geschehen war.

Die Region des Viertels Bexiga wurde vor allem von italienischen Einwanderern und ehemaligen Sklaven bevölkert, mit kleinen Häusern und Elendsquartieren, während in der Avenida Paulista und den umliegenden Straßen – mit Bäumen bepflanzt, luftig und erhoben – die Kaffeeunternehmer ihre Prachtbauten errichteten.

Grafik 2 - Ausländische Immigranten, nach den häufigsten Nationalitäten Stadtgemeinde São Paulo – 1920-2000



Quelle: Brasilianisches Institut für Geographie und Statistik – IBGE. Volkszählungen.

Die Immigranten brachten neue Sitten und Bräuche in die Stadt und trugen somit zu einem vielschichtigen kulturellen Leben bei. Es war jedoch auch die Zeit der Kriege und des großen inneren Aufruhrs, sowohl zivil als auch militärisch. São Paulo erlebte einen ersten Streik im Jahre 1917, der von den Anarchisten ausgelöst wurde, die bessere Arbeitsbedingungen forderten.

Die Sektoren des Gewerbes und der Dienstleistungen erhielten mit dem Eintritt der europäischen und asiatischen Immigranten in den Arbeitsmarkt eine neue Bedeutung (die Japaner kamen ab 1908, die Syro-Libanesen wenig später). Arbeiter in den Industrien, Straßenverkäufer, Schneider, Friseure, Konditoren, Schuhputzer, Schuhmacher, Photographen, Betreiber von Bars, Kantinen und kleinen Läden, Ingenieure, Unternehmer, Bankiers und Industrielle – die Immigranten waren in allen Bereichen zu finden.

Desillusioniert von der Arbeit auf den Kaffeeplantagen, die immer noch mit der Mentalität aus der Sklavenzeit betrieben wurden, zogen die Immigranten in die Hauptstadt, vor allem ins Viertel Brás und die umliegenden Gebiete, und vergrößerten somit die kleinen Städte, die entlang der Eisenbahnlinie entstanden. Hierzu zählen die Viertel Ipiranga, Sitz der Textilindustrie der Brüder Jat, sowie Água Branca und Lapa, in der Westzone. Die beiden letzteren Viertel wurden bevorzugt von Arbeitern der Brauerei Antártica und der Glas- und Gerbungsfabrik von Antonio da Silva Prado. Weitere dieser Viertel sind Vila Prudente, wo sich die Keramikindustrie und die Schokoladenfabrik der Familie Falchi befanden, sowie die Viertel Mooca, Brás, Pari, Belém und Bom Retiro.

Die Arbeiterviertel bestanden aus schmalen Straßen ohne Belag und hatten keine sanitäre Infrastruktur. Die Bevölkerung lebte in Elendsquartieren und Doppelhäusern; viele Menschen lebten auf engem Raum zusammen, wodurch es zu einer gehäuften Verbreitung von Krankheiten kam. Die reicheren Viertel waren zu diesem Zeitpunkt bereits von großen, begrünten Alleen durchzogen und besaßen alle denkbaren infrastrukturellen Vorzüge: Wasserleitungen, ein Abwassersystem, Straßenbeleuchtung und gut ausgebaute Straßen.

In den Vierteln, die von Einwanderern bewohnt waren, entwickelten sich kulturelle Ausdrucksformen, die zum festen Bestandteil des Alltagsleben in der „Cidade da Garoa“ („Stadt des Nieselregens“ - São Paulo) wurden. Die englischen Arbeiter der São Paulo Railway Company und der Gasfirma spielten Fußball in den Straßen von Brás, wo Kantinen eröffnet wurden, die italienische Speisen und Weine aus eigener Produktion anboten. Die Italiener verbreiteten auch den Konsum von Tomaten, Gurken, Spargel und Melonen. Die spanischen Immigranten führten den Safran als Gewürz für den Reis in die brasilianische Küche ein. (www.prefeitura.sp.gov.br/portala_cidade/historia - 17.10.2007)

Die Immigranten brachten auch die Ideen des Sozialismus, des Gewerkschaftswesens und der Anarchie mit nach Brasilien. Die Zeitung *Echo*

Popular, die ab 1890 herausgegeben wurde, war Sprachrohr der ersten Arbeiterpartei des Landes. 1892 entstand die Arbeiterpartei Brasiliens, die ebenfalls die Zeitung *O Socialista* herausgab. Die Zeitung *Avanti!*, gegründet in São Paulo im Jahre 1900, gehörte ab 1902 offiziell zur neu gegründeten Sozialistischen Partei Brasiliens. Die Anarchisten gaben die Zeitung *La Battaglia* heraus.

Durch die industrielle Entwicklung der Stadt änderte sich auch die ethnographische Zusammensetzung der Stadtbewohner. Direkt nach der Gründung der Stadt war die Anzahl der Indigenen und Schwarzen größer als die der europäischen Einwohner. Die am häufigsten verwendete Sprache basierte auf der indigenen Sprache Tupi-Guaraní. Während des Kaffeezyklus hatten die Schwarzen und Mulatten eine bedeutende Präsenz in der Bevölkerung, bedingt durch die Rassenmischung. Zu dieser Bevölkerung, die im Laufe ihrer 400-jährigen Geschichte aus Portugiesen, Schwarzen, Indigenen, Mestizen und deren Nachkommen bestand, gesellten sich zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts und der Mitte des 20. Jahrhunderts Hunderttausende Immigranten europäischer oder asiatischer Abstammung; weiterhin kamen brasilianische Migranten aus allen Regionen des Landes, die in São Paulo auf Wohlstand hofften. All diese verschiedenen Einwanderer trugen zu einer vielschichtigen ethnischen Mischung São Paulos bei. Laut Boris Fausto führte das Nachlassen der Immigration ab 1930 dazu, dass „in Brasilien der Bedarf nach Arbeitskräften, die für die industrielle Entwicklung notwendig waren, immer mehr durch Binnenmigration gedeckt wurde. Einwohner aus dem Nordosten Brasiliens und aus dem Bundesstaat Minas Gerais verließen ihre Regionen auf der Suche nach dem 'paulistanischen El Dorado'.“ (www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty - 20.10.2007)

Der Rückgang der Immigration aus dem Ausland in den vergangenen Jahrzehnten und der fortwährende Bedarf an Arbeitskräften in São Paulo regten die Migration von Menschen an, die in anderen brasilianischen Bundesstaaten lebten. Bis 1920 war diese recht unbedeutend – weniger als 10.000 Menschen pro Jahr zogen aus anderen Bundesstaaten nach São Paulo. Ab 1935 kam es zu einem beträchtlichen Anstieg, der zwischen 1951 und 1952 in einer Zahl von 250.000 pro Jahr gipfelte.

Auch wenn diese Bevölkerung sich über den gesamten Staat verteilte, waren die Metropolregion von São Paulo und besonders die Hauptstadt seit den 1950er Jahren die wichtigsten Anzugspunkte dieser Einwanderer, besonders durch die Intensivierung der Industrialisierung.

Die Folgen können ab 1970 in der Hauptstadt beobachtet werden, mit einer Gesamtzahl von 1,4 Millionen Binnenmigranten. Dies bedeutete, dass einer von drei Einwohnern São Paulos in einem anderen Bundesstaat geboren war, hauptsächlich in Minas Gerais und Bahia, mit prozentualen Anteilen von 31% bzw. 22%. (FUNDAÇÃO SEADE, 2004 S. 26)

1.8.2 Mobilisierung und Volksbeteiligung

Die Möglichkeit des Streiks war in den neuen Industrien unbekannt, da diese ihren Ursprung in der Landwirtschaft hatten und an den Umgang mit Sklaven gewöhnt waren, ohne Gesetze und ohne Rechte, im Gegensatz zu den europäischen Einwanderern, was den Zusammenstoß zwischen der Arbeiterschaft – angeführt von der anarchistischen Bewegung – und dem oligarchischen Staat, Inhaber eines starken repressiven Apparats, unvermeidbar machte.

Die erste große Streikwelle der brasilianischen Gewerkschaftsgeschichte, die die Stadt São Paulo 1917 lähmte, begann mit Streiks in Textilfabriken. Die Anführer der Streiks forderten bessere Löhne und Arbeitsbedingungen sowie die Einstellung des Beitrages „pró-pátria“, eine Kampagne finanzieller Unterstützung für Italien, eingeführt vom Bürgertum der Einwanderer in São Paulo, die sogar Abzüge von Arbeiterlöhnen vornahm ohne die Betroffenen zu informieren. Die Demonstrationen wurden auf brutale Weise von der Polizei unterdrückt, es kam sogar zum Mord am anarchistischen Schuhmacher Antonio Martínez im Stadtzentrum.

Für einen Monat lebte die Stadt São Paulo unter der Aufruhr der Streikkomitees, denen es nicht gelang, den Staat für ihre Belange zu sensibilisieren, obwohl sie eine beträchtliche Fähigkeit zur Mobilisierung der Arbeiterschaft bewiesen. Im gesamten Verlauf der Alten Republik (1889-1930) behandelten die Oligarchen die soziale Frage als „Fall der Polizei“. Sie

bevorzugten den Einsatz willkürlicher Mittel wie den Einsatz physischer Gewalt, die Inhaftierung der Streikführer und die Vertreibung von Ausländern aus dem Land. Während die Arbeiterschicht sich zu Zeiten der Alten Republik auf unabhängige Weise organisierte, kann man dies für die darauf folgende Zeitspanne, die „Vagas-Ära“, nicht behaupten.

Parallel zur Arbeiterbewegung gründete die paulistanische Elite, die mit der Expansion der Stadt beschäftigt war, 1934 die Gesellschaft *Freunde der Stadt* (*Sociedade Amigos da Cidade* – SAC), die sich das Ziel setzte, dieses Wachstum zu lenken und zu überwachen. Die SAC war Vorgängerin der *Gesellschaften Freunde des Viertels* (*Sociedades Amigos do Bairro* – SAB), die in den verschiedenen Vierteln gegründet wurden, die die Peripherie der Stadt bildeten und die in den folgenden Jahrzehnten eine wichtige politische Rolle einnahmen (PMSP, 1992, S. 60-61).

Seit dem „Estado Novo“ („Neuer Staat“) war São Paulo Schauplatz unzähliger Streiks. Es kam zur Gründung der ersten Fabrikkommissionen, die direkt am Arbeitsplatz organisiert wurden. Die organisierte Volksbewegung war nicht nur in den Fabriken präsent, sondern auch in den Arbeitervierteln (*bairros populares*), die sich im Kampf für bessere Lebensbedingungen vereinten – Transport, Befestigung von Straßen, grundlegende sanitäre Einrichtungen. In diesem Kontext wurden die SAB zu Gesprächspartnern der politischen Macht, und ersetzten somit die SAC, auch als wichtige lobbyistische Wählerbasis.

Die Nachfrage nach Dienstleistungen in den Sektoren Gesundheit, Erziehung und Bildung sowie soziale Fürsorge kam erst seit der zweiten Hälfte der 1950er Jahre auf und sorgte dafür, dass die Stadtregierung die Initiative ergriff, ihr Handlungsfeld im Bereich der sozialen Fürsorge auszuweiten. Sie begann mit dem Gesundheitssektor und entschloss sich 1956, auch im Bereich der Erziehung und Bildung einzugreifen, aufgrund von Divergenzen mit der Staatsregierung und nicht in Folge des Drucks von Seiten der Bevölkerung. Somit war der Grundstein gelegt für das städtische Unterrichtsnetzwerk und Verantwortlichkeiten im Dienstleistungssektor wurden übernommen, die bis dahin bei der Staatsregierung lagen. „Indem er an die „Kraft der Gemeinde“

appellierte, mobilisierte Toledo Piza¹⁷ die Abteilung des Sozialwesens und richtete die Embryonen der derzeitigen Schulen und Gesundheitsämter in Werkstätten, in Vereinigungsräumen der verschiedenen Viertel und in gemeinnützigen Organisationen ein“ (PMSP, 1992, S. 77).

1970 erlangte die Volksbewegung, die unabhängig war von den SABs, die eine lobbyistische Position einnahmen, mit der Schließung der Zementfabrik von Perus aufgrund von hoher Umweltverschmutzung einen Erfolg – was den Privatanlegern missfiel. Gegen Ende der 1970er Jahre „kam es erneut zu gesellschaftlichen Kämpfen, die ein großes Ausmaß erreichten, mit der Bewegung der Lebenskosten, den Arbeiterstreiks und sogar den ersten Streiks im öffentlichen Dienst auf Staats- und Gemeindeebene“ (PMSP, 1992, S. 110). Auch die Studentenbewegung spielte im politischen Szenario der Stadt eine Rolle und die ersten kirchlichen Basisgemeinschaften wurden gegründet.

Die wirtschaftliche Entwicklung und die darauf folgende städtische Entwicklung führten zu einer steigenden Nachfrage im Sektor der Erziehung und Bildung, auch wenn der Zugang zur Schule nicht zu den ursprünglichen Forderungen der Volksbewegungen zählte. Lediglich die wachsende Urbanisierung São Paulos und die politische Macht, die die Stadtgemeinde einnahm, könnten den Bruch mit der Staatsregierung erklären, den der Bürgermeister Vladimir Piza (1956-1957) auslöste. Durch diesen Bruch begann die Herausbildung eines städtischen Schulnetzes. Vor Piza hatte die Kulturbehörde unter der Leitung von Mario de Andrade in den 1940er Jahren eine verstärkte Zuwendung zur Kindheit eingeleitet, indem er Zentren für Erziehung und Bildung und öffentliche Bibliotheken für Kinder bauen ließ. Diese grundlegenden Initiativen der Stadtgemeinde São Paulo machten aus der Stadt den Raum, in dem sich die formale Erziehung und Bildung innerhalb Brasiliens am meisten entwickelte. Diese unbestreitbare Führungsposition ist noch heute sichtbar anhand der großen Anzahl von Universitätsangehörigen innerhalb der Stadtbevölkerung und ebenfalls anhand der Universität São Paulo, die von der Staatsregierung gegründet wurde und bis heute von ihr geleitet wird (während

¹⁷ Vladimir de Toledo Piza (1905-1999) war ein brasilianischer Arzt und Politiker. Er war Bürgermeister von São Paulo von 1956 bis 1957

in den anderen Bundesstaaten die großen Universitäten von Seiten der Bundesregierung betrieben werden). Neben dem wirtschaftlichen Kapital, das vom landwirtschaftlichen Exportmodell des Kaffees zunächst zur Industrialisierung und später zum tertiären Sektor als wichtigstem Handels-, Finanz- und Dienstleistungszentrum Brasiliens überging, ist São Paulo auch das bedeutendste Zentrum für universitäre Forschung, für Forschungsinstitute und -labore.

1.9 Die urbane Expansion der Stadt

Die Urbanisierung nimmt in Brasilien immer mehr zu. 1887 bestand die Provinz São Paulo aus 57 Städten und 69 *vilas*. Die städtischen Zentren waren dabei, sich zu modernisieren durch Plätze, Theater, Hotels, Transport, Gasbeleuchtung und kaufmännische Aktivitäten.

Zu dieser Zeit verschob sich das Finanzzentrum São Paulos vom historischen Zentrum der Stadt (der Region, die als „historisches Dreieck“ bekannt ist) in westlicher gelegene Gebiete. Die wichtigsten städtischen Neuerungen zum Ende des 19. Jahrhunderts waren die Eröffnung der Avenida Paulista (1891) und der Bau des Viaduto do Chá („Teeviadukt“, 1892), das die Verbindung des „alten Zentrums“ mit der „Neustadt“ herstellte, die von der Rua Barão de Itapetininga und den umliegenden Gebieten gebildet wurde.

Das Tal des Rio Anhangabaú wurde bepflanzt und die auf der anderen Seite des Flusses gelegene Region wurde bekannt als neues Zentrum. Die Verbesserungen, die in der Stadt von João Teodoro (Präsident der Provinz São Paulo von 1872 bis 1875) und Antônio Prado (Bürgermeister von São Paulo von 1899 bis 1911) durchgeführt wurden, trugen zur Aufbruchstimmung bei: Wissenschaftler weisen darauf hin, dass die gesamte Stadt abgerissen und neu erbaut wurde.

Die Provinz verwandelte sich binnen kurzer Zeit in eine Metropole, obligatorisches Ziel der Divisen, die durch den Kaffeeexport erwirtschaftet wurden. São Paulo demonstrierte seine Berufung und sein Talent für sowie

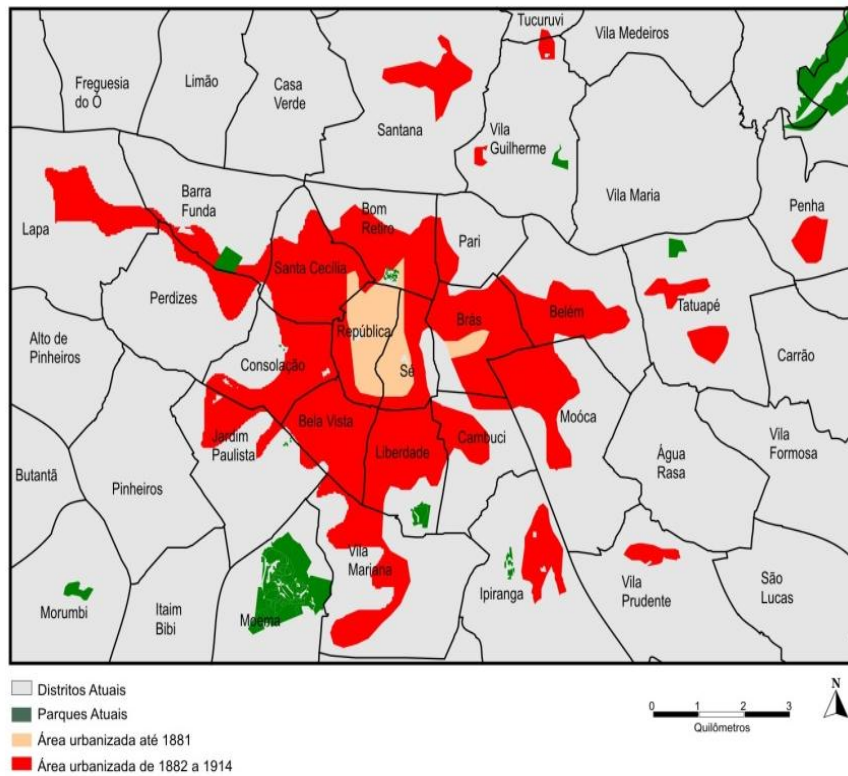
seinen Geiz nach der Moderne, deren Prüfung der Bau des Viaduto do Chá war, der 1892 vollendet wurde, um das Stadtzentrum mit den anderen Vierteln zu verbinden.

Die neuen Machthaber forderten eine Stadt, die mit ihrer ökonomischen und gesellschaftlichen Bedeutung Schritt halten konnte. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts legte Antônio Prado, Mitglied einer der bekanntesten Familien der Kaffeearistokratie, den Grundstein für ein Modernisierungsprojekt der Stadt, durch den Bau von Brücken und die Erdung von Flussebenen, die während der Regenperioden stets überschwemmt waren, was den Verkehr zwischen den verschiedenen Vierteln verhinderte.

Antônio Prado gab Vital Brasil und seinen Helfern grünes Licht, die Hauptübertragungsorte von Krankheiten in den Flussebenen, Abflussrinnen und Wohngebieten auszumerzen. Später gründete Vital Brasil das Instituto Soroterápico, das spätere Instituto Butantan, eine der führenden Institutionen der brasilianischen Wissenschaft. Antônio Prado ließ die Praça da República (Platz der Republik) bepflanzen, den Jardim da Luz (Lichtergarten) erneuern und ihn zum Botanischen Garten machen, ebenso wie den Paissandu-Fluss. Er eröffnete die Avenida Tiradentes (eine der wichtigsten Verkehrsadern der Stadt), ließ den Rosário-Hof am Anfang der Rua (später Avenida) São João umgestalten und die wichtigsten Straßen der Stadt pflastern und mit Bäumen bepflanzen. Während der Amtszeit von Antônio Prado wurden die Estação da Luz (ein wichtiger Bahnhof für den innerstädtischen Verkehr) und die Staatspinakothek (1905) gebaut. Weiterhin wurde der Bau des Stadttheaters begonnen.

Zu dieser Zeit ging die Stadt São Paulo dazu über, Mauerwerk in ihren Bauten einzusetzen, was zu einer tiefgreifenden Veränderung der Stadtlandschaft führte: deren Einwohner betrachteten die architektonischen Stile der Kolonialzeit als „veraltet“ und „provinziell“ und gingen dazu über, den Eklektizismus zu übernehmen, den das Mauerwerk ermöglichte. Das gegenwärtig noch existierende Gebäude der Staatspinakothek (erbaut im Jahre 1900 als Sitz des Lyceum für Kunst und Handwerk von São Paulo) ist ein Beispiel dieser Phase der Stadtgeschichte.

Karte 2 - Urbanisiertes Gebiet Stadtgemeinde São Paulo – 1882/1914



grau: heutige Stadtbezirke
 grün: heutige Parks
 rosa: bis 1881 urbanisiertes Gebiet
 rot: von 1882 bis 1914 urbanisiertes Gebiet

Quelle: Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano – Emplasa. Mapa de expansão da área urbanizada da Região Metropolitana de São Paulo, 2002/2003. Anpassung: Secretaria Municipal de Planejamento – Sempla/Dipro.

Foto 3 - Pinacoteca do Estado, o.D.



Rechte: Miguel Boyayan
 Quelle: Abril Imagem

Auf der Website der Stadtverwaltung von São Paulo (18.10.2007) befindet sich eine Zusammenfassung dieser Zeitspanne und ihrer Bedeutung für die Veränderung der Rolle, die São Paulo im brasilianischen Kontext innehatte:

Züge, Straßenbahnen, Elektrizität, Telefon, Autos, wachsende Geschwindigkeit – die Stadt wächst, vergrößert sich ins Gigantische und erhält viele städtische Vorzüge wie befestigte Straßen, Plätze, Viadukte, Parks und die ersten Wolkenkratzer.

Das Handelszentrum mit seinen Büros und vornehmen Geschäften stellt in seinen Schaufenstern die neueste Mode aus Europa aus. Während der Kaffee die Gemüter im Ausland erregte, kamen auch im Hafen von Santos importierte Neuerungen an und erklimmen das Küstengebirge, um den Bedarf der Stadt auf der Hochebene zu decken. Telegraphen brachten Nachrichten aus aller Welt, die in der bereits entwickelten Presse vor Ort widerhallten.

Mit den Schiffen, die die feinsten Produkte für die Damen und Herren der Oberschicht lieferten, kamen auch die italienischen und spanischen Einwanderer, die den Weg zu den Farmen oder neu gegründeten Industrien einschlugen, nicht ohne zuvor eine gewisse Zeit gemeinsam in der berühmten Gastfreundschaft der Immigranten, im Viertel Brás, zu verbringen.

1911 erhielt São Paulo sein Stadttheater, erbaut vom Architekten Ramos de Azevedo, das als Stätte spektakulärer Opern gefeiert wurde, die der Unterhaltung der paulistanischen Elite dienen.

Die Industrialisierung beschleunigt sich nach 1914 während des Ersten Weltkriegs, aber das Wachstum der Bevölkerung und der Reichtümer wird begleitet von der Verschlechterung der Lebensbedingungen der Arbeiter, die unter niedrigen Löhnen, langen Arbeitstagen und Krankheiten leiden. Allein die spanische Grippe dezimierte die Arbeiterschaft um 8.000 in nur vier Tagen.

Die Arbeiter organisieren sich in Vereinigungen und planen Streiks, wie den von 1917, der die gesamte Stadt São Paulo über Tage hinweg lahm legte. Im selben Jahr eröffnen die Regierung und die Industrien die industrielle Ausstellung São Paulos im luxuriösen Industriepalast, der speziell zu diesem Zweck erbaut wurde. Der Optimismus war so groß, dass er den damaligen Bürgermeister Washington Luis zu der offensichtlich übertriebenen Aussage verleitete: „Das heutige São Paulo ist so etwas wie Chicago und Manchester zusammen genommen.“

In den 20er Jahren gewinnt die Industrialisierung neuen Schwung, die Stadt wächst (1920 hatte São Paulo 580.000 Einwohner) und der Kaffee erleidet eine weitere schwere Krise. In einem Klima, das von Unsicherheiten sowie von großem Optimismus geprägt ist, besucht die Elite weiterhin Tanzsäle und Maskenbälle, schaut sich Autorennen, Fußballpartien, Flugshows an und nimmt an Umzügen in den Hauptstraßen der Stadt teil. Aus diesem Klima entspringt die unruhige Bewegung der Moderne. 1922 begründen Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Luís Aranha und andere Intellektuelle und Künstler eine kulturelle Bewegung, die internationale künstlerische Stilmittel der Moderne assimilierte, wie es in der berühmten Wochenausstellung der Modernen Kunst im Stadttheater gezeigt wurde.

Mit dem Zusammenbruch der New Yorker Börse und der Revolution von 1930 veränderte sich das Verhältnis der politischen Kräfte, das die „Alte Republik“ aufrechterhielt. Das beginnende Jahrzehnt war besonders prägend für São Paulo, durch seine großen Neuerungen auf dem Gebiet der Kultur und Bildung ebenso wie durch politische Machtkämpfe. Die Konflikte zwischen der politischen Elite, die die landwirtschaftlichen Exportsektoren des Bundesstaats repräsentierte, und der Bundesregierung führten zur Verfassungsrevolution von 1932, die die Stadt in einen wahren Kriegsschauplatz verwandelte, wo sich Freiwillige einschrieben, Kampfstrategien aufgestellt wurden und Beiträge der Bevölkerung eingezogen wurden, die zwar verängstigt, aber gleichzeitig auch stolz war, einem „Land der Riesen“ anzugehören.

Die Niederlage São Paulos in der Revolution von 1932¹⁸ schränkte die Teilhabe der Stadt am nationalen politischen Szenario ein. Dennoch blühten zur selben Zeit wissenschaftliche und Bildungsinstitutionen: 1933 wurde die Freie Schule für Soziologie und Politik gegründet, mit dem Ziel, Experten für die öffentliche Verwaltung auszubilden; 1934 eröffnete Armando de Salles Oliveira als „Interventor do Estado“, die Universität von São Paulo; 1935 erhielt die Stadt São Paulo unter der Verwaltung von Fábio Prado ihre Behörde für Kultur und Unterhaltung. Zur selben Zeit erlebte São Paulo eine bemerkenswerte städtische Verwirklichung, die den Prozess der „Vertikalisierung“ der Stadt bezeugte: die Eröffnung des Martinelli-Gebäudes 1934, der zur damaligen Zeit

¹⁸ Mit Verfassungsrevolution von 1932, Revolution von 1932 oder Paulistanischer Krieg wurde die bewaffnete Auseinandersetzung bezeichnet, die sich zwischen Juli und Oktober 1932 ereignete. Darin zielte der Staat São Paulo auf die Entmachtung der provisorischen Regierung von Getúlio Vargas und auf die Einsetzung eines verfassungsgemäßen Regimes ab, nachdem die Verfassung von 1891 durch die Revolution von 1930 außer Kraft gesetzt worden war. Es war die erste große Revolte gegen die Regierung von Getúlio Vargas und der letzte große bewaffnete Konflikt innerhalb Brasiliens.

mit 26 Stockwerken und 105 Metern Höhe gewaltigste Wolkenkratzer São Paulos.

Die 1940er Jahre waren geprägt von einem Eingriff in die Stadtplanung, wie es ihn nie zuvor in der Geschichte São Paulos gegeben hatte. Der Bürgermeister Prestes Maia setzte seinen „Alleenplan“ in die Tat um, durch massive Investitionen in das Straßennetz. In den folgenden Jahren war die Öffnung der Straßen für den Autoverkehr und das Befolgen der Interessen der Automobilindustrie, die sich 1956 in São Paulo ansiedelte, Hauptaugenmerk der Stadtplanung.

Gleichzeitig wuchs die Stadt auf ungeordnete Weise in Richtung Peripherie, was zu einer schweren Wohnraumkrise führte – die Krise verschärfte sich proportional zur Aufwertung der zentralen Regionen im Zuge der Immobilienspekulation.

1954 feierte die Stadt São Paulo ihr 400-jähriges Bestehen mit verschiedenen Veranstaltungen, zu denen auch die Eröffnung des Parque Ibirapuera zählte, wichtigste Grünzone der Stadt, die verschiedenste vom Architekten Oscar Niemeyer konstruierte Gebäude beherbergt.

In den 1950er Jahren begann das Phänomen der „Dekonzentrierung“ des Industriegebiets von São Paulo, welches sich auf andere Gemeinden der Metropolregion (ABC-Region, Osasco, Guarulhos, Santo Amaro) und des Landesinneren zu verlagern begann.

Dieser allmähliche Abstieg der paulistanischen Industrie fügt sich ein in einen Entwicklungsprozess des tertiären Sektors innerhalb der Stadt, der vor allem seit den 1970er Jahren einsetzte. Dies bedeutet, dass die wichtigsten wirtschaftlichen Aktivitäten im Dienstleistungs- und Handelssektor (Einkaufszentren, Supermärkte, etc.) stattfinden. Die Umwälzungen im Straßensystem trugen diesen neuen Bedürfnissen Rechnung. 1969 begannen auch die ersten Bauarbeiten an der U-Bahn.

1.10 São Paulo heute

In dieser Stadt leben die reichsten Familien des Landes Seite an Seite mit Millionen von Menschen, die in ärmsten Behausungen oder auf der Straße leben. Wie es der Bericht über Menschliche Entwicklung ausdrückt (PNUD, 2005):

Die hohe Bevölkerungsdichte in der Stadt São Paulo macht die typische Ungleichheit umso deutlicher, die das gesellschaftliche Bild Brasiliens kennzeichnet. Die Stadt, die das höchste Bruttoinlandsprodukt (BIP) des Landes aufweist, beherbergt eine Million Einwohner, die 49% der Reichtümer besitzen, und zwei Millionen Einwohner, die in Favelas leben. In diesem Szenario macht die Nähe zwischen den gesellschaftlichen Schichten manchmal die Grenzen zwischen den verschiedenen Bezirken – die kleinste Gebietsunterteilung, die der Censo¹⁹ vornimmt - zu ungenauen Umrandungen, wenn es darum geht, die verschiedenen Lebensstandards der Metropole zu unterscheiden.

Wie in den vorhergehenden Unterkapiteln beschrieben wurde, veränderte sich São Paulo sehr im Verlauf des 20. Jahrhunderts; die sozialen Ungleichheiten jedoch, die von diesem Wachstum verursacht wurden, blieben bestehen. Die Regierenden und die herrschende Schicht waren mit der Entwicklung des Landes und folglich mit der Anhäufung von Kapital beschäftigt, wobei sie vergaßen, Lösungen für das Problem der immensen urbanen Expansion der Stadt zu suchen, die durch das Bevölkerungswachstum bedingt war. Grundlegende Lebensbedingungen, wie sanitäre Anlagen, Wohnhäuser, medizinische Versorgung, Schulen, etc. führten zu Zusammenstößen zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen im Kampf um Rechte, Wohnraum, Schulen, medizinische Versorgung, Arbeit, etc. Während der Disput zwischen Kapital und Arbeit Reichtum produziert, schafft er auch Armut, was zum Erscheinen der sozialen Bewegungen führt, der Gewerkschaften.

Wenn die wirtschaftliche Entwicklung mehr finanzielle Ressourcen ermöglicht, wodurch sie der öffentlichen Macht und den Arbeitern die Gelegenheit gibt, ihre Lebensbedingungen zu verbessern, bestätigt sich im

¹⁹ Censo Demográfico (Volkszählung), durchgeführt vom IBGE – Brasilianisches Institut für Geographie und Statistik.

Alltag, dass die Vorteile, die das Wachstum generiert, nicht gleich auf alle verteilt sind. Das industrielle Wachstum in São Paulo und im ganzen Land führte nicht zu einer besseren Verteilung der Erträge²⁰ – im Gegenteil: Brasilien ist eines der Länder, in denen bereits existierende gesellschaftliche Ungleichheiten sich verschärft haben. Die Ursachen dieser Ungleichheit zu verstehen ist keine leichte Aufgabe, denn dazu gehören verschiedenste Variablen, die von Entscheidungen für bestimmte Wachstumsmodelle (Wirtschafts- und Entwicklungspolitik) oder politische Modelle (Monarchie, Diktatur, Demokratie, etc.) bis hin zu Modellen der Partizipation und des Zugangs zu Erziehung und Bildung, medizinischer Versorgung und Wohnraum (unter anderem) reichen.

Die ethnische Vermischung des paulistanischen Volks begünstigte ein Zusammenleben, das von sozialer, kultureller und ethnischer Diversität geprägt war und ist. Ein Zusammenleben, das in seinem Ursprung aufgrund der Geschichte(n) der Herkunftsländer seiner Einwohner und aufgrund von Vorurteilen gegenüber anderen Hautfarben und Religionen oder aufgrund der Fremdheit von Bräuchen der Anderen nicht unproblematisch ist – dabei versuchten alle Völker, in ihrer eigenen Region zu leben, wodurch sie sich voneinander gesellschaftlich und kulturell distanzieren. Im Laufe dieser 100 Jahre voller Veränderungen in der Stadt durchlief die Gesellschaft eine schwierige politische Lehrzeit im Bezug nicht nur auf São Paulo, sondern auf das gesamte Land, mit dem Wechsel von demokratischen Regierungen (wenn man nur die Wahl als Hauptindikator betrachtet) zu diktatorischen Regierungen.

Die politischen Veränderungen, die Konzentration des Reichtums, der Mangel an überlebensnotwendigen Grundrechten, wie Wohnraum, medizinische Versorgung sowie Erziehung und Bildung, führten zur

²⁰ SOUZA, Andre Portela, Por uma política de metas de redução da pobreza: „Im Gegenzug bedingt die Verteilung der Erträge auch das wirtschaftliche Wachstum. Obwohl es keine Belege für eine systematische Beziehung zwischen der Ungleichheit und dem Ertragsniveau gibt, zeigen neuere Studien, dass ein umgekehrtes Verhältnis zwischen der Ausprägung der Ungleichheit und dem darauf folgenden Wachstum der Erträge per capita besteht. Die Ergebnisse von Clarke (1996), Forbes (1998) und Li und Zou (1998) belegen, dass eine höhere Ausprägung der Ungleichheit das wirtschaftliche Wachstum eines Landes negativ beeinflusst. Birsall und Lodoño (1997) kommen zu dem Schluss, dass eine größere Ungleichheit in der Verteilung des menschlichen Kapitals in Zusammenhang steht mit einem geringeren Wachstum in der Zukunft. Deininger und Squire (1998) weisen darauf hin, dass eine größere Ungleichheit bei der Verteilung von Land das Wachstum eines Landes beeinträchtigt.“ (SOUZA, 2004, S. 21)

Herausbildung verschiedener gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Bewegungen.

Die Ungleichheit wird fast immer als Mangel an wirtschaftlichen Mitteln angesehen und so mit dem Begriff Armut gleichgesetzt.²¹ Beide Begriffe jedoch – Armut und Ungleichheit – beziehen sich auf verschiedene Mängel: soziale wie kulturelle Entbehrungen, Mängel an Bildungs- und Freizeitangeboten, Mängel an Informationen und am Zugang zu neuen Technologien, um nur einige zu nennen.

Dies bedeutet einen fehlenden Zugang zu Rechten, die in der Verfassung garantiert werden, wie Wahl des Ortes, Meinungsfreiheit, Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung, zu guten Gesundheitsdienstleistungen, zu einer Rente, die es älteren Menschen ermöglicht, in Würde zu leben. In der Realität hat die Ungleichheit viele Gesichter, selbst wenn das auffälligste die Armut ist. Wenn die Politik sich jedoch nur diesem Aspekt zuwendet, gelingt es ihr vielleicht nicht, ein solches Recht auf ein würdevolles Leben für alle, ohne ökonomische, soziale und kulturelle Entbehrungen, zu garantieren.

Das Verständnis und die Definition von Ungleichheit, Inklusion und Armut werden dazu verwendet, die Ausarbeitung von politischen Projekten, die die Analyse von sozioökonomischen Indikatoren und der Konjunktur beinhalten, der Gesellschaft zu erklären und sie zu kontextualisieren. Die Indikatoren dienen als Parameter bei der Auswertung von Projekten, die ausgehend von einem *politischen* Plan definiert werden. In den folgenden Punkten werden diese Indikatoren aus dem gesellschaftlichen Bereich und aus dem der Erziehung und Bildung näher erläutert.

1.10.1 Bevölkerungsprofil

Nach dem Kaffeezyklus und der Industrialisierung in den 1950er Jahren und dem Rückgang von Arbeitsplätzen in der Industrie in den 1990er Jahren geht

²¹ IBGE; in einer noch umfassenderen Perspektive kann Armut als Entbehrung von Fähigkeiten definiert werden (SEN, 1981; 1984).

das Profil São Paulos von dem einer Industriestadt über zu dem eines Dienstleistungszentrums, wie es Haroldo da Gama Torres (2004, S.1) feststellt:

(...) wir haben gelernt, die Rolle São Paulos in der nationalen sozioökonomischen Dynamik zu überdenken. Was beispielsweise die Schaffung von Arbeitsplätzen angeht, hat São Paulo nicht mehr die industrielle Vorreiterrolle Brasiliens inne. Die Metropolregion hat in immensem Ausmaß Arbeitsplätze in der Industrie eingebüßt. Während die Beschäftigten im industriellen Sektor 1985 noch 36% der arbeitenden Bevölkerung ausmachten, waren es 2001 nur noch 19%, gemäß Daten der PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego, Seade/Dieese). Was die demographische Entwicklung angeht, kann São Paulo auch nicht mehr als bedeutendster Anziehungspunkt gesehen werden. Die gesamte Region wuchs in den 90er Jahren in etwa so viel wie der brasilianische Durchschnitt (1,6% pro Jahr), womit die Stadt ihre Rolle als Magnet für Migranten, die sie seit den 20er Jahren innehatte, verlor.

Der Autor hebt weiterhin hervor:

Auf der Ebene der städtischen Struktur haben sich diese Umwälzungen jedoch nicht mit der gleichen Intensität manifestiert. Die Region der Peripherie, die wir als urbane Grenze definieren, nimmt weiterhin Migranten auf, wächst weiterhin mit großer Geschwindigkeit, weist weiterhin eine prekäre städtische Struktur auf und ist weiterhin Ort grundlegender Probleme, durch die Ausdehnung der Favelas und illegaler Wohnbauten. Sie ist weiterhin ein Ort der Umweltkonflikte, durch die Besetzung von Wald- und Quellgebieten. Und sie ist weiterhin ein „Fluchtventil“, der Ort, an dem sich diejenigen ansammeln, die keinen anderen Ort haben.

Die Besetzung von Vierteln fernab des Stadtzentrums durch eine Bevölkerung, die größtenteils zur niedrigsten Einkommensschicht zählt, ist immer noch eines der grundlegende Elemente der städtischen Ausdehnung der paulistanischen Metropole zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Obwohl es in den 1990er Jahren schon Debatten über die Bedeutung und die Bedingungen dieser Ausdehnung gab, wurde sie von der Stadtverwaltung praktisch ignoriert. In Tabelle 1 lässt sich die Bevölkerungsveränderung von 53,98% zwischen den 1960er und 1970er Jahren und von 45,80% zwischen den 1970er und 1980er Jahren feststellen. Einer der Faktoren, der dieses Wachstum beeinflusste, war die Einführung von verschiedenen Autozuliefererindustrien in der Stadt São Paulo und der Automobilindustrien, die in den Gemeinden der ABC-Region gelegen

sind, die noch zur Metropolregion der Stadt zählen. Zwischen den 1980er und 1990er Jahren wuchs die Stadt um 13%.

Tabelle 1 - Entwicklung der ansässigen Bevölkerung Brasiliens, Bundesstaat São Paulo, Metropolregion São Paulo und Stadt São Paulo – 1960-2000.

Regionen	1960 (*)	1970 (*)	1980 (*)	1991 (*)	2000 (*)	1970/ 1960 (%)	1980/ 1970 (%)	1991/ 1980 (%)	2000/ 1991 (%)
Brasilien	70.191	93.139	119.003	146.825	169.799	32,69	27,77	23,38	16,00
Bundesstaat São Paulo	12.824	17.772	25.041	31.589	37.032	38,58	40,90	26,15	17,00
Metropol- region São Paulo	4.791	8.140	12.589	15.445	17.879	69,90	54,66	22,69	16,00
Stadt São Paulo	3.783	5.825	8.493	9.646	10.405	53,98	45,80	13,58	8,00

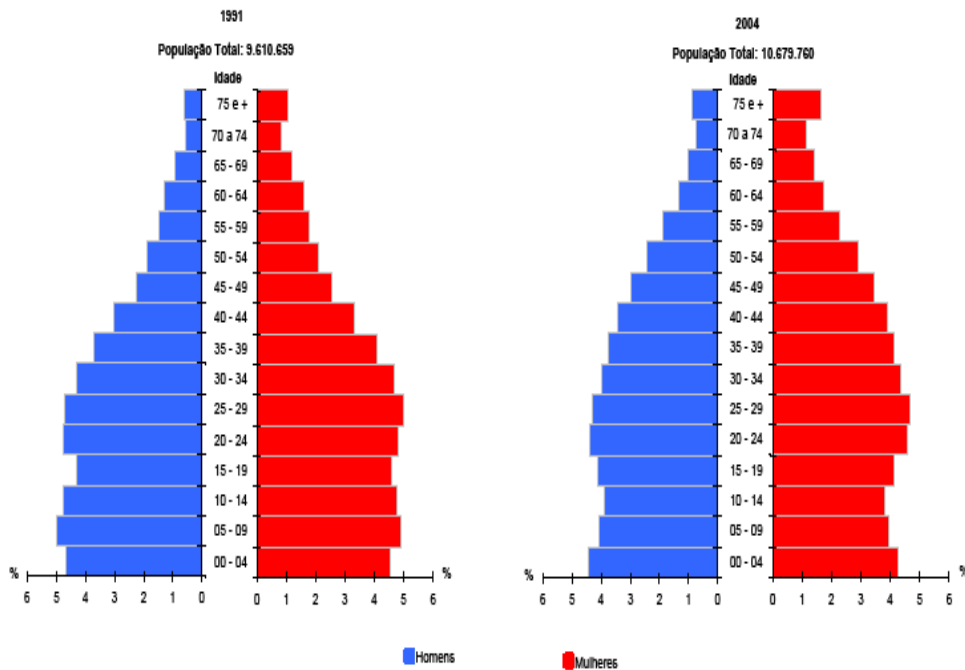
(*) - Bevölkerung in tausend.

Quelle: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Fundação Seade. In: Vitale (2004).

Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf den 1. Juli des jeweiligen Jahres.

Grafik 3 zeigt die Zusammensetzung der Stadtbevölkerung nach Altersgruppe und Geschlecht in den Jahren 1991 und 2004. Es lässt sich eine hohe Konzentration von Jugendlichen feststellen und, wie zuvor bemerkt, leben diese an der Peripherie und ihre Herkunft reicht zum Ende des 19. Jahrhunderts zurück. Die historische Analyse, die ich in den vorhergehenden Punkten vorgenommen habe, ist wichtig, um die Indikatoren der Konzentration von Einkommen, niedrigen Löhnen, etc. zu belegen. Es ist interessant festzustellen, dass die Basis der Pyramide 2004 geringer ist und die Verteilung nach Altersgruppen eine größere Anzahl älterer Menschen aufweist; ein Fakt, der bei der Ausarbeitung von Projekten berücksichtigt werden muss: da es sich um eine neue Entwicklung handelt, fehlt es an politischen Strategien für diese wachsende Gruppe, obwohl bereits das Estatuto de Idoso (Statut der Senioren) existiert.

Grafik 3 - Alterspyramide der Bevölkerung nach Geschlecht Stadt São Paulo – 1991-2004



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1991 e 2000; Fundação Seade.

Quelle: IBGE. Censo Demográfico 1991 e 2001; Fundação Seade

1.10.2 Wohnbedingungen

Die Paulistaner geben laut einer Marktforschungsstudie, die von der Agentur *Escopo Geomarketing* durchgeführt wurde, jährlich 4 Milliarden Reais für Luxusartikel aus. Mit Bezugnahme auf Daten des IBGE – Brasilianisches Institut für Geographie und Statistik – für die Stadt São Paulo stellte dieselbe Agentur fest, dass eine ausgewählte Gruppe von 24.700 Paulistanern in Haushalten leben, deren durchschnittliches monatliches Familieneinkommen bei über 50.000 Reais liegt. Von dieser Gruppe verfügen 7.880 über ein Jahreseinkommen von 1 Million Reais und die 90 paulistanischen Haushalte am oberen Ende der Einkommensskala verfügen über ein Einkommen von 1 Million Reais pro Monat. Diese Daten bestätigen die hohe Konzentration von Erträgen

in der Stadt São Paulo, Ergebnis der historischen und wirtschaftlichen Entwicklungsprozesse der Stadt. Die Industrialisierung führte zu wirtschaftlichem Wachstum, verstärkte jedoch die Bedingungen, die bereits zur Kolonialzeit und zu Beginn des 20. Jahrhunderts herrschten, als die Immigranten in Brasilien ankamen.

Laut Daten des IBGE lebten im Jahre 2000 in der Stadt São Paulo einerseits die reichsten Familien Brasiliens, die 0,24% der Bevölkerung ausmachen; andererseits jedoch auch die armen Familien, die in Favelas²² leben. Laut dem Institut konzentrieren sich 15% der *favelas* und Elendsviertel Brasiliens in São Paulo.

Während die favelas bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts in der Stadt noch gar nicht existierten, erreichten sie bereits eine Anzahl von 431 im Jahre 1980, mit 71.259 Wohnungen und einer Gesamtmenge von 335.344 Menschen. 1995 lebten geschätzte 7,7 Millionen Menschen in prekären Unterkünften: etwa eine Million in favelas, drei Millionen in Elendsvierteln, 2,4 Millionen in illegalen Wohnungen an der Peripherie und 1,3 Millionen in anderen prekären Wohnungen. Im ersten Jahr des 21. Jahrhunderts lebte laut dem Stadtsekretariat für Wohnwesen die Hälfte der Bevölkerung der Stadt São Paulo, etwa 5,5 Millionen Menschen, in irregulären Wohnungen, die Mehrzahl von ihnen ohne Besitzrechte und ohne Infrastruktur. Die Daten dieses Sekretariats für das Jahr 2000 weisen 3 Millionen Menschen auf, die in irregulären Wohnungen leben; 1,9 Millionen in favelas, 600.000 in Elendsvierteln. (MARCILIO, 2005, S.103).

Im Jahre 2000 existierte laut einem Bericht der Wirtschaftskommission für Lateinamerika und die Karibik (Cepal) immer noch ein Wohnraumdefizit in der Stadt; und laut einer Studie, die vom Stiftungsinstitut für Wirtschaftsstudien (Fipe) der Universität São Paulo durchgeführt wurde, betrug die Zahl der Obdachlosen 8.706, wobei 5.014 tatsächlich auf der Straße und 3.693 in Herbergen und Unterschlüpfen lebten:

Verschiedene Studien zeigen, dass eine Entleerung der zentralen Regionen bei einer gleichzeitigen Bevölkerungsexplosion in den ärmsten Gegenden der Stadt stattfindet. In den zentralen Bezirken, die die beste städtische Infrastruktur und

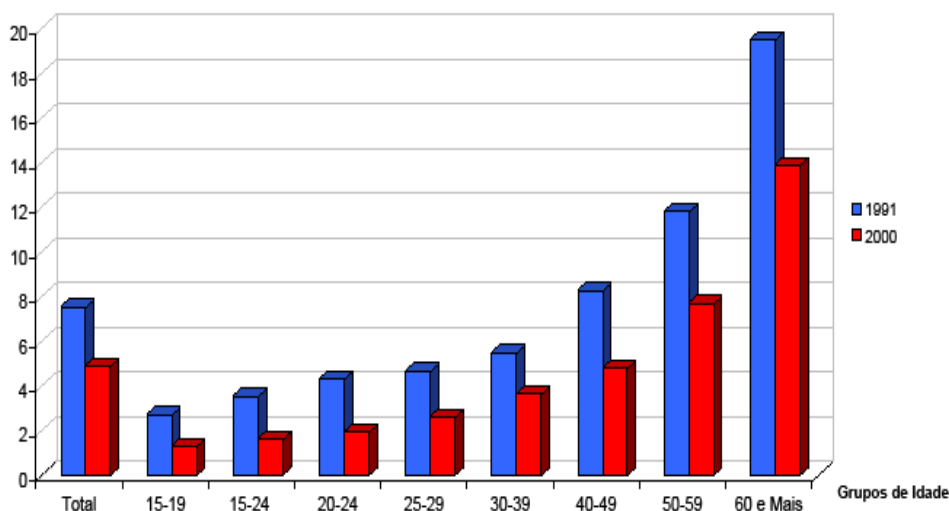
²² Laut einer Definition des Censo Demográfico von 2000 sind Favelas Ansammlungen von zumindest 51 Behausungen, die ein Gebiet besetzen, das ihnen nicht gehört. Favelas sind in der Regel ungeordnet und dicht bebaut; es mangelt ihnen an öffentlichen Dienstleistungen.

Dienstleistungen aufweisen, reduzierte sich die Bevölkerung um bis zu 26,5% in den 1990er Jahren, während sich im gleichen Zeitraum die Bevölkerung in den Randbezirken der Regionen Süden, Osten und Norden der Stadt verdoppelte, ohne dass die Infrastruktur oder eine Bereitstellung von grundlegenden öffentlichen Dienstleistungen dieses Wachstum begleitet hätten.

1.10.3 Daten zur Erziehung und Bildung

Laut Daten des Programms Familienarzt (Programa Médico da Família) des Ministeriums für Gesundheitswesen aus dem Jahre 2001 weist die Stadt São Paulo eine hohe Analphabetenrate unter der Bevölkerung auf, die älter als 15 Jahre ist (4,89%), was einer Zahl von 508.000 Einwohnern entspricht, von denen die Mehrzahl zwischen 15 und 49 Jahre alt ist – auch wenn diese Rate niedriger ist als im gesamten Bundesstaat (6,64%) und in Brasilien insgesamt (11,1%). Es ist bekannt, dass geringere Bildung zu Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche führt.

Grafik 4 - Analphabetenrate der Bevölkerung ab 15 Jahren, nach Altersgruppen Stadt São Paulo – 1991-2000



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1991 e 2000; Fundação Seade.

Quelle: IBGE. Censo Demográfico 1991 e 2000; Fundação Seade

Abbildung 2 - Zuständigkeitsbereiche gemäß Verfassung von 1988

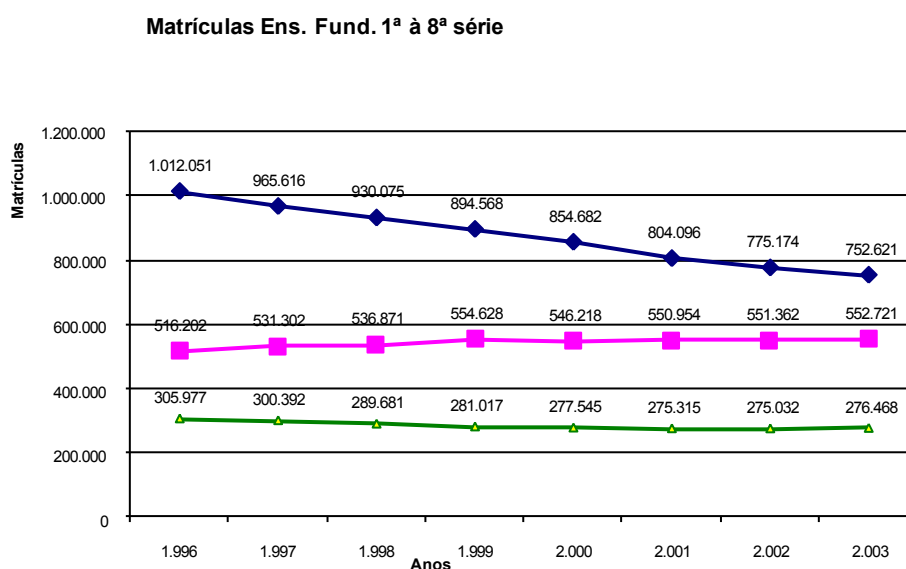
Bundesregierung	Bundesstaaten	Stadtgemeinden
<p>Dem Bund fällt die Koordinierung der nationalen Bildungspolitik zu. Er regelt die verschiedenen Ebenen und Systeme und hat eine normative und umverteilende Funktion im Verhältnis zu den anderen Instanzen des Bildungswesens.</p> <p>Die Schulsysteme haben nach den Richtlinien dieses Gesetzes die Freiheit, sich selbst zu organisieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Bund, die Bundesstaaten, der Distrito Federal und die Stadtgemeinden organisieren ihre Schulsysteme nach dem Prinzip der Zusammenarbeit. • Der Bund wendet jährlich mindestens 18% der Steuereinnahmen für die Instandhaltung und Entwicklung des Schulwesens auf. 	<p>Die Bundesstaaten und der Distrito Federal nehmen in erster Linie auf den Primar- und Sekundarunterricht Einfluss. Sie sichern die Elementarbildung und bieten als Priorität den Sekundarunterricht an.</p> <p>Die Bundesstaaten wenden mindestens 25% ihres Budgets für die Instandhaltung und Entwicklung des Schulwesens auf.</p>	<p>Die Zuständigkeit der Stadtgemeinden liegt vor allem in der Elementarbildung und in der frühkindlichen Erziehung.</p> <p>Sie führen in technischer und finanzieller Kooperation mit dem Bund und den Bundesstaaten Programme der Vorschulerziehung und Elementarbildung durch.</p> <p>Sie wenden jährlich mindestens 25% ihres Budgets für die Instandhaltung und die Entwicklung des Schulwesens auf.</p>
<p>Laut LDB (Bildungsrahmengesetz) fallen dem Bund die folgenden Aufgaben zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausarbeitung des Nationalen Plans für Erziehung und Bildung, in Zusammenarbeit mit den Bundesstaaten, dem Distrito Federal und den Stadtgemeinden; • Organisation, Instandhaltung und Entwicklung der öffentlichen Organe und Institutionen des Schulsystems des Bundes; • Bereitstellung fachlicher und finanzieller Betreuung für die Bundesstaaten, den Distrito Federal und die Stadtgemeinden für die Entwicklung ihrer Schulsysteme und die vorrangige Beachtung der Einhaltung der Schulpflicht, indem sie ihre umverteilende und ergänzende Funktion ausübt. • Erstellung von Kompetenzen und Richtlinien für die frühkindliche Erziehung, Primar- und Sekundarschulen in Zusammenarbeit mit den Bundesstaaten, dem Distrito Federal und den Stadtgemeinden. Diese Richtlinien steuern die Lehrpläne und deren Mindestinhalte, um eine grundlegende gemeinsame Bildung zu sichern. • Sammlung, Analyse und Verteilung von Informationen über die Erziehung und Bildung. 	<p>Laut LDB fallen den Bundesstaaten folgende Aufgaben zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation, Instandhaltung und Entwicklung der öffentlichen Organe und Institutionen ihrer Schulsysteme; • Definition, gemeinsam mit den Stadtgemeinden, von Formen der Zusammenarbeit im Angebot des Elementarunterrichts, welche eine proportionale Zuweisung der Aufgaben sicherstellen sollen, in Übereinstimmung mit der Bevölkerung, die dieses Angebot nutzen soll, und mit den verfügbaren finanziellen Mitteln in jedem dieser Bereiche der öffentlichen Macht; • Ausarbeitung und Ausführung politischer Strategien und Bildungspläne, im Einklang mit den nationalen Richtlinien und Plänen für Erziehung und Bildung, wodurch die Bundesstaaten ihre eigenen Handlungsweisen und die ihrer Stadtgemeinden integrieren und koordinieren; • Sicherstellung des Elementarunterrichts und, als besondere Priorität, Angebot des Sekundarunterrichts. 	<p>Laut LDB fallen den Stadtgemeinden folgende Aufgaben zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation, Instandhaltung und Entwicklung der öffentlichen Organe und Institutionen ihrer Schulsysteme, wobei sie diese abstimmen auf politische Strategien und Bildungspläne des Bundes und der Bundesstaaten; • Ausübung der Umverteilung im Bezug auf ihre Schulen; • Angebot frühkindlicher Erziehung in Kinderkrippen und Vorschulen, und, als besondere Priorität, der Elementarunterricht, der von anderen Schulebenen nur ausgeübt werden darf, wenn die Bedürfnisse ihres Kompetenzbereichs voll und ganz erfüllt werden und wenn Ressourcen vorhanden sind, die über den Mindestprozentsätzen liegen, die von der Bundesverfassung für die Instandhaltung und Entwicklung des Schulwesens festgelegt sind.

Gemäß der Zielsetzung der Verfassung von 1988 und des Richtliniengesetzes für Erziehung und Bildung, Gesetz n° 9394/96, sollten sich die Stadtregierung und die Bundesstaatsregierung allen Kindern und Jugendlichen der Altersgruppe zwischen 7 und 14 Jahren zuwenden (13% der paulistanischen Bevölkerung), indem sie ihnen Elementarbildung (1. bis 8. Schuljahr) ermöglichen. Abbildung 2 fasst die verschiedenen Verantwortlichkeitsbereiche der föderalen Einheiten zusammen.

Im Jahre 2000 versorgte die Stadtverwaltung São Paulos 546.218 Kinder und Jugendliche im Elementarunterricht, 207.974 zwischen 4 und 6 Jahren in Vorschulen und 77.069 zwischen 0 und 3 Jahren in Kinderkrippen, wobei 23.819 sich in Kinderkrippen befanden, die von der Stadt geleitet werden und 53.250 weitere in Einrichtungen, die im Abkommen mit den verschiedenen Behörden der frühkindlichen Erziehung stehen.

In den Grafiken 5 und 6 sind Daten über Anmeldungen und Schulbesuch innerhalb des Schulsystems der Stadt São Paulo für drei Unterrichtsnetzwerke dargestellt: das staatliche, das städtische und das private.

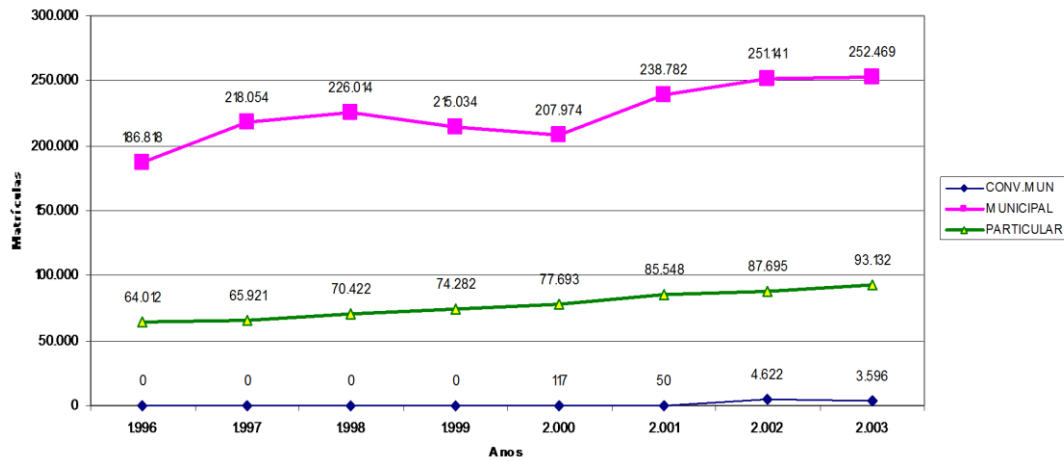
Grafik 5 - Anmeldungen in den Bereichen Elementarunterricht, Vorschule und Kinderkrippe, Stadt São Paulo – 1996 - 2004
Elementarunterricht



Matrículas: **Municipais** - **Estaduais** - **Particulares**
blau: staatliches Netzwerk
magenta: städtisches Netzwerk
grün: privates Netzwerk

Vorschule

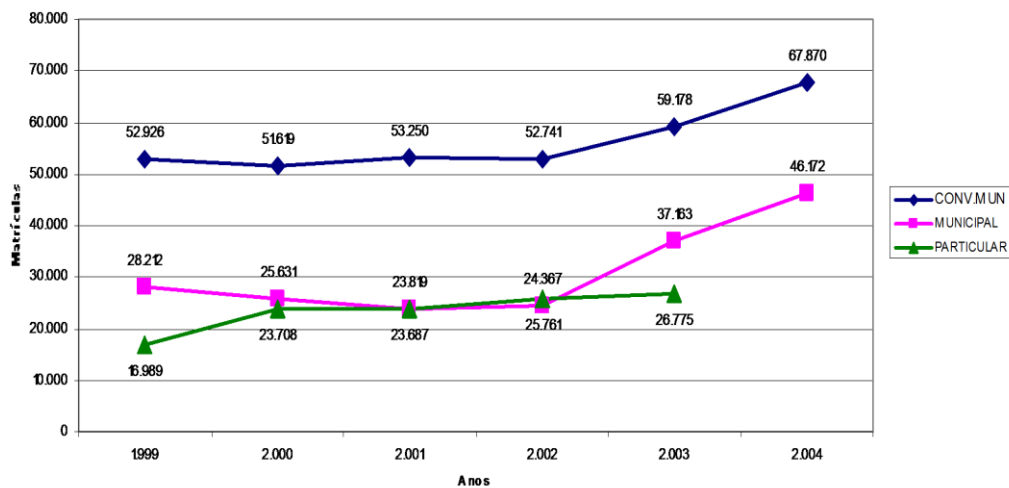
Matrículas Pré Escola - Subpref (Tudo) - Distrito (Tudo)



blau: staatliches Netzwerk
 magenta: städtisches Netzwerk
 JU Q SU DMV 1 HWZ HJN

KinderkriSSHQ

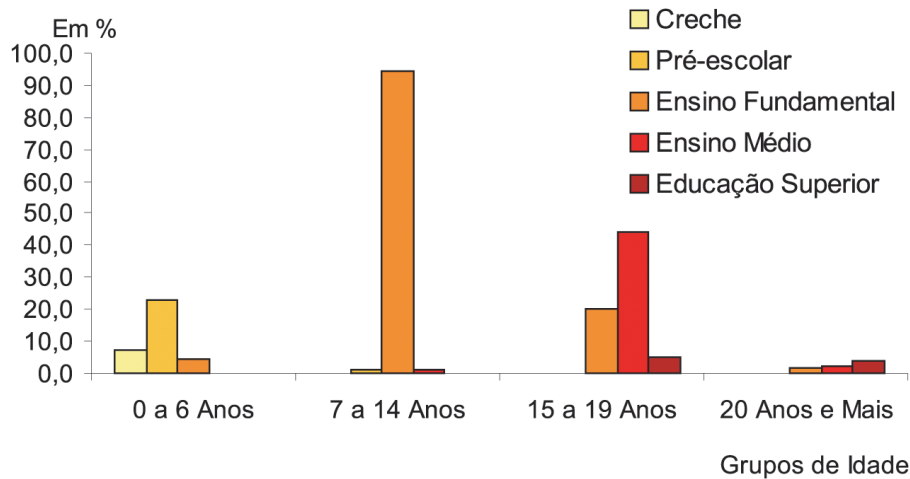
Matrículas Creche - Subpref (Tudo) - Distrito (Tudo)



blau: staatliches Netzwerk
 magenta: städtisches Netzwerk
 JU Q SU DMV 1 HWZ HJN

Quelle: Diário Oficial do Município, suplemento SME, 31.12.2004

**Grafik 6 - Anteil der Bevölkerung, der die Kinderkrippe oder die Schule besucht, nach Altersgruppe und Schulniveau
Stadt São Paulo – 2000**



von hellgelb nach dunkelrot: Kinderkrippe, Vorschule, Elementarbildung, Sekundarstufe II, Hochschule

Quelle: IBGE. Censo Demográfico 2000; Fundação Seade.

Die Grafik zeigt:

Für die Gesamtzahl der Kinder zwischen 0 und 6 Jahren zeigen die Daten, dass 7,1% von ihnen in der Kinderkrippe waren, 23,1% in der Vorschule und 4,2% in der Grundschule. Von den Kindern und Jugendlichen zwischen 7 und 14 Jahren befanden sich 94,3% in der Elementarbildung, 1,0% in der Vorschule und 1,0% in der Sekundarstufe II (ensino médio). Von den Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren waren 44,2% in der Sekundarstufe II, 5,1% an einer Hochschule und 20,3% noch in der Elementarbildung (Grundschule oder Sekundarstufe I). Von der Bevölkerung über 20 Jahren waren 4% an einer Hochschule eingeschrieben, 2,3% in der Sekundarstufe II und 1,9% in der Elementarbildung. (FUNDAÇÃO SEADE, 2004, S. 56)

Diese Daten weisen auf die reduzierte Aufmerksamkeit hin, die der frühkindlichen Erziehung entgegengebracht wird, und gleichzeitig auf die Vermehrung der Stellen in der Elementarbildung durch die Umsetzung des Fundef – des Fonds für den Erhalt und die Entwicklung der Elementarbildung und für die Aufwertung des Lehrberufs, der beinahe der gesamten Bevölkerung zwischen 7 und 14 Jahren den Zugang zur Schule gesichert hat. Weiterhin wird

die Phasenverschiebung von Alter und Klasse deutlich, die sich während der Schulzeit ergeben hat und einen großen Teil der Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren betrifft, ganz abgesehen von der Selektivität, die ohnehin in der Sekundarstufe II und in der Hochschulbildung zum Tragen kommt.

Die geringe Zuwendung an Kinder zwischen 0 und 6 Jahren fällt besonders ins Auge, denn sie leben hauptsächlich in Haushalten, deren einzige Verantwortliche die Mutter ist – die „Familie“ in ihrem traditionellen Sinn, mit einem Ehepaar und Kindern, existiert häufig nicht. Viele dieser Frauen, die Familienoberhäupter sind, sind Analphabeten und leben unter prekären Bedingungen (Censo IBGE 2000).

1.10.4 Armut, Exklusion und Gewalt

Die Stiftung Seade hat den Index für Gefahren im Jugendalter entwickelt (Índice de Vulnerabilidade Juvenil – IVJ). Bei der Konstruktion dieses Indikators wurden vor allem „zwei Faktoren [beachtet]: die verfügbaren Statistiken und die Phänomene, die in Risikoszenarien der Jugendlichen immer wieder eine Rolle spielen. Während es unzählige dieser Phänomene gibt, verdienen drei von ihnen eine besondere Hervorhebung: Defizite in Erziehung und Bildung, Tod durch Mord oder Totschlag und Mutterschaft im Jugendalter“ (FUNDAÇÃO SEADE, 2007).

Die Einführung des IJV durch die Stiftung Seade hatte, wie es im Bericht der Stiftung nachzulesen ist, als Hauptzielsetzung, die Territorien der Stadt São Paulo anzuzeigen, die besonders profitieren sollten von der Implementierung kultureller Aktivitäten im Rahmen des Projekts Kulturfabriken (Fábricas de Cultura), das vom Bundesstaatlichen Sekretariat für Kultur durchgeführt und von der Interamerikanischen Entwicklungsbank (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID) finanziert wurde. Obwohl der Indikator durch dieses Projekt ins Leben gerufen wurde, ging er bald in den politischen Handlungsraum über und wurde zu einer Referenz für öffentliche und private Projekte, die als Zielsetzung einen Befriedungsprozess und eine Aufwertung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen hatten.

Im Jahre 2000 gingen 16,6% der Jugendlichen zwischen 15 und 24 nicht zur Schule und 52,1% besuchten die Sekundarstufe II. Der Index für Gefahren im Jugendalter stellte jedoch nicht nur den Anteil der Schulbesucher unter den Jugendlichen fest, er teilte auch die Stadt in verschiedene Gebietstypen ein:

- **arme Gebiete:** umfassen 19 Verwaltungsbezirke, die in den Gebieten der Peripherie liegen. 2005 lebten 31,4% aller Paulistaner in diesen Gebieten, 8,9% von ihnen waren Jugendliche;
- **Gebiete der unteren Mittelschicht:** zusammengesetzt aus 25 Verwaltungsbezirken, die 31,1% der Bevölkerung ausmachen, 8,3% waren Jugendliche;
- **Gebiete der Mittelschicht:** hierzu zählen 35 Verwaltungsbezirke, die 26,9% der Gesamtbevölkerung der Stadt ausmachen. Der Anteil der Jugendlichen betrug hier 7,2%;
- **reiche Gebiete:** 17 Verwaltungsbezirke, im Stadtzentrum gelegen. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung liegt bei 10,6%, der Anteil von Jugendlichen ist hier ebenfalls der niedrigste (6,0%).

Im Zeitraum zwischen 1999 und 2001 lag die Sterberate von Jugendlichen, die durch Mord oder Totschlag starben, bei 215,9 pro 100.000 Jugendlichen. Dabei gab es große Unterschiede zwischen den verschiedenen Gebieten der Stadt: in den reichen Gebieten lag die Rate bei 56,7, pro 100.000 Jugendlichen, in den Gebieten der oberen Mittelschicht bei 126,4, in denen der unteren Mittelschicht bei 228,7 und in den armen Gebieten bei 303.

Der Zentrum für Gewaltstudien (NEV)²³ der Universität São Paulo führte Ende 2006 eine Forschung durch, die feststellte, dass die Morde an Kindern und Jugendlichen in Brasilien sich zwischen 1980 und 2002 vervierfacht haben. Die Erhebung hatte das Ziel, Lücken im Wissen über Gewalt gegen Brasilianer von 0 bis 19 Jahren zu füllen. Im Zeitraum von 22

²³ NEV wurde 1987 gegründet, um die Entwicklung der Mordrate in Brasilien zu überwachen, besonders bei den jüngeren Altersgruppen.

Jahren stieg die Rate von 3,1 auf 12,6 Todesfälle pro 100.000 Kinder und Jugendliche (Zeitschrift FAPESP, Mai 2007).

Im April 2007 wurde von der OEI (Organisation der Ibero-Amerikanischen Staaten) die Studie *Landkarte der Gewalt in brasilianischen Stadtgemeinden (Mapa de violência dos municípios brasileiros)* veröffentlicht, die von Julio Jacobo Waiselfisz entwickelt wurde. Sie zeigte einen Rückgang der Mordrate in Brasilien um 9% zwischen 2003 und 2005. In der Stadt São Paulo, die zu den 10% der Städte gehören, die die höchsten Mordraten aufweisen, lag die Rate bei 103,2 Morden pro 100.000 Einwohner.

„Nicht alle Gewalt, auch nicht der Großteil der Angriffe und Überfälle, die täglich stattfinden, führt zwingend zum Tod eines der Beteiligten. Dennoch enthüllt der Tod *per se* die Gewalt in ihrem äußersten Ausmaß. Ebenso wie das Ausmaß einer Epidemie häufig anhand der Todesfälle eingeschätzt wird, die sie verursacht, besteht auch eine enge Verbindung zwischen der Intensität verschiedener Gewaltformen und der Anzahl von Todesfällen, die sie verursachen“ (WAISELFISZ, 2007, S.14). Und der Tod durch Gewalteinwirkung in São Paulo ist selektiv: die Unterschicht liefert die Opfer.

Die Landkarte der Gesellschaftlichen Exklusion/Inklusion der Stadt São Paulo, ein Instrument, das relevant ist für das Verständnis der gesellschaftlichen Dynamik, wird vom Nationalen Institut für Raumstudien (Inpe) und dem Instituto Polis der Pontifícia Universidade Católica São Paulo (PUC-SP) entwickelt. Seit 1996 arbeitet das Forscherteam unter Leitung von Aldaíza Sposati und konstruiert Indizes zu gesellschaftlichen Diskrepanzen, Exklusion und Inklusion für die Stadt. Diese Indizes werden auf Grundlage von Indikatoren²⁴ erstellt, die wiederum verschiedene Variablen beinhalten und die schwerwiegendsten Mängel der Stadt aufzeigen. Die Landkarte der Gesellschaftlichen Exklusion/Inklusion ist eine Methodologie der raumbezogenen Datenanalyse, die intraurbane Indizes zu gesellschaftlicher Exklusion/Inklusion erstellt und gebietsbezogene Abweichungen der

²⁴ Diese Indikatoren bestehen aus einer oder mehreren Variablen, wie zum Beispiel der Indikator für Erziehung und Bildung, der die existierenden öffentlichen Schulen (Daten des Censo Escolar/MEC) und Kinderkrippen (Daten des Censo Escolar/MEC und des Sekretariats für Soziale Fürsorge) miteinbezieht.

Lebensqualität registriert. Sie erlaubt es, den „Ort“ der Daten (seine geographische Position innerhalb eines bestimmten Gebiets) als Element der geo-quantitativen Analyse der gesellschaftlichen Dynamik und der Umweltqualität zu erfassen. Sie dient als Grundlage der Konstruktion von Indizes der Diskrepanz (IDI) und Indizes der gesellschaftlichen Exklusion/Inklusion (IEX). Im Falle São Paulos wurden diese Indizes für alle 96 Bezirke erstellt, basierend auf 47 Variablen, die in 17 IEX zusammengeführt und in vier Bereiche unterteilt wurden: Autonomie, Lebensqualität, menschliche Entwicklung und soziale Gleichheit. Diese Felder stehen für Gebiete der gesellschaftlichen Inklusion, in denen ein Biegunspunkt zwischen gesellschaftlicher Exklusion/Inklusion bestimmt wird. Das heißt, an diesem Punkt wird die Richtungsänderung gemessen, in dem Moment (oder an dem Punkt), in dem die Exklusionslinie beginnt ihre Richtung zu verändern.

Die für die Landkarte für Gesellschaftliche Exklusion/Inklusion in der Stadt São Paulo entworfene Methodologie schafft eine neue Logik, indem sie den Abstand misst, den die Bevölkerung im Verhältnis zu einem grundlegenden Lebensstandard erfährt und gleichzeitig diesen Grundstandard zwischen den besten und schlechtesten Verhältnissen verortet, die in einem Gebiet festgestellt werden. Auf diese Weise wird eine Untersuchung der gesellschaftlichen Exklusion eingeleitet, bei der numerische Daten in ihrem Bezug zum Raum betrachtet werden, was zur Konstruktion einer sozialen Topographie führt.

Die Studie unterteilt die Stadt in acht geographische Regionen, gemäß den Kriterien, die von den Vereinten Nationen aufgestellt wurden. Dabei wird mit vier Bereichen, verschiedenen Indizes und Indikatoren gearbeitet:

- **der Bereich der Autonomie** – hierzu gehören die Indizes der prekären Lebensbedingungen und der Verteilung der Einkünfte der Familienoberhäupter;
- **der Bereich der menschlichen Entwicklung** – beinhaltet die Entwicklung im Bereich der Erziehung und Bildung, prekäre Schulbildung und Lebenserwartung;

- **der Bereich der Lebensqualität** – zeigt die Entfaltung der Wohnungsqualität, die Umweltqualität und den Wohnkomfort an;
- **Bereich der sozialen Gleichheit** – präsentiert Indizes, jedoch nur die prozentuale Variable der Frauen als Familienoberhäupter.

Die Karten 3 und 4 sind Beispiele der Karten, deren Konstruktion die angewandte Methodologie ermöglicht. Die Karten können auf Grundlage von allereinfachsten bis hin zu äußerst komplexen Variablen erstellt werden. Sie können aus einer Summe verschiedener Variablen zusammengesetzt sein oder sogar nach bestimmten Bereichen, in denen diese Variablen sich bündeln. Die Landkarten, die im Folgenden abgebildet sind, beziehen sich auf das Familieneinkommen und auf die Altersspanne der Jugendlichen:

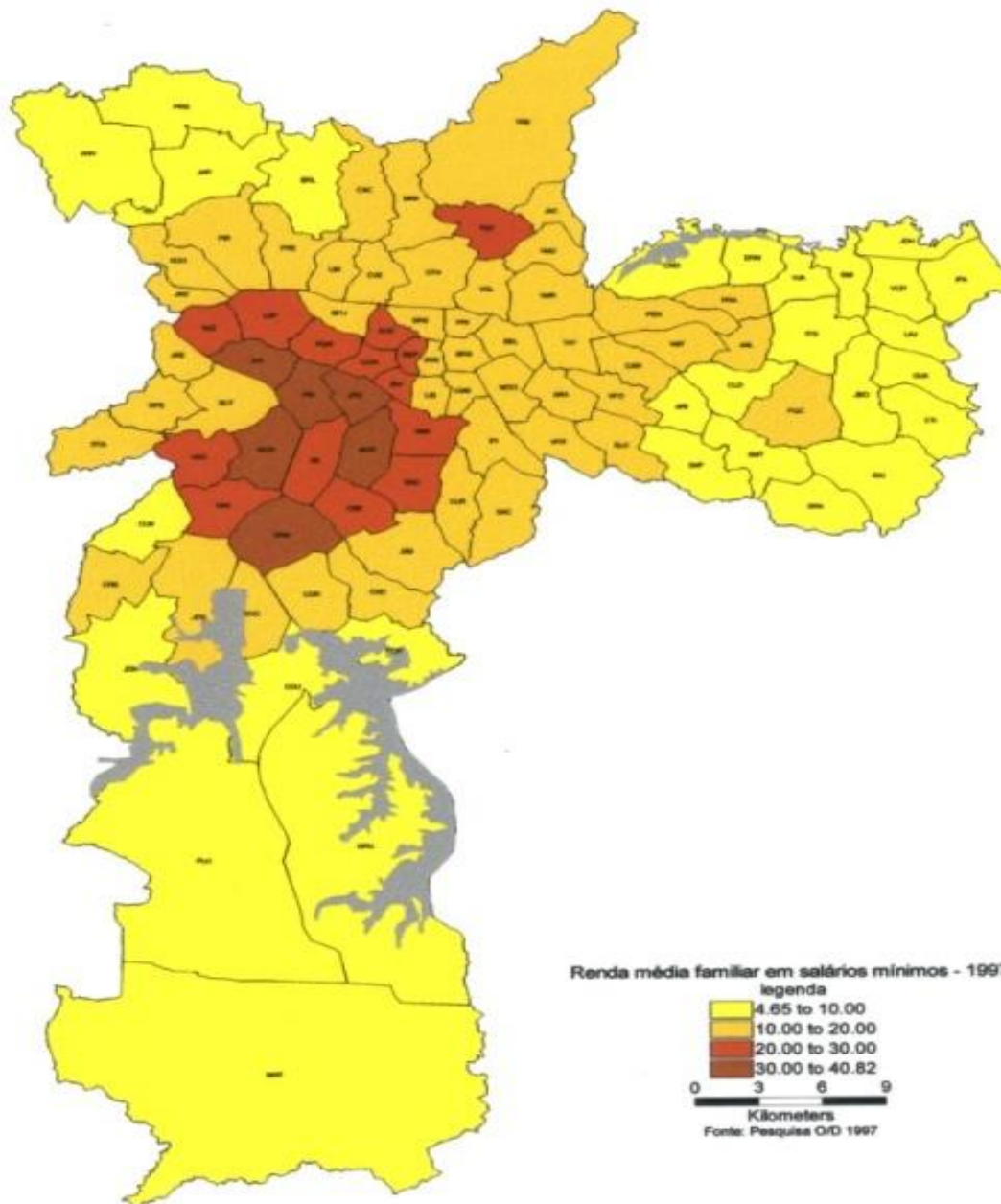
Die *Landkarte* macht Gebrauch von Konzepten des Berichts über die Menschliche Entwicklung, stellt jedoch neue Bezüge her zwischen dem HDI (Human Development Index), dem GDI (Gender-Related Development Index) und dem HPI (Human Poverty Index), denn sie misst die Diskrepanz oder die Abstände zwischen den Lebensbedingungen, indem sie diese als einen Zustand betrachtet, der von der gesamten Gesellschaft beeinflusst wird.

Für die Berechnung des IEX, des Index für Exklusion/Inklusion, wird eine zugänglichere Ausdrucksweise eingeführt. Anstatt zu seiner Definition eine Gleichung zu verwenden, werden negative und positive Dezimalwerte verwendet, um ihn auszudrücken. Nach diesen Dezimalwerten wird ein Ranking der verschiedenen Bezirke (der Stadt oder des Gebiets, in dem eine Region sich befindet) erstellt, nach ihrer negativen oder positiven Abweichung vom Inklusionsstandard.

Die Methodologie der *Landkarte* ist begründet in der Konstruktion einer Skala, die, während sie alle Bevölkerungsgebiete und -sektoren der Stadt berücksichtigt, gleichzeitig eine Klassifikation dieser Gebiete nach ihrer Entfernung von einem Grundzustand der gesellschaftlichen Inklusion ermöglicht. Dieser Maßstab, der als Kontrapunkt verwendet wird, macht einen Vergleich der Distanz möglich, die die Stadt für ihre Bewohner zwischen

besseren und schlechteren Lebensbedingungen konstruiert - direkt an den Orten, wo diese leben.

Karte 3 – Familieneinkommen - Stadt São Paulo – 1997



Mittleres Familieneinkommen nach Minimallöhnen – 1997

gelb – 4.65 bis 10.00

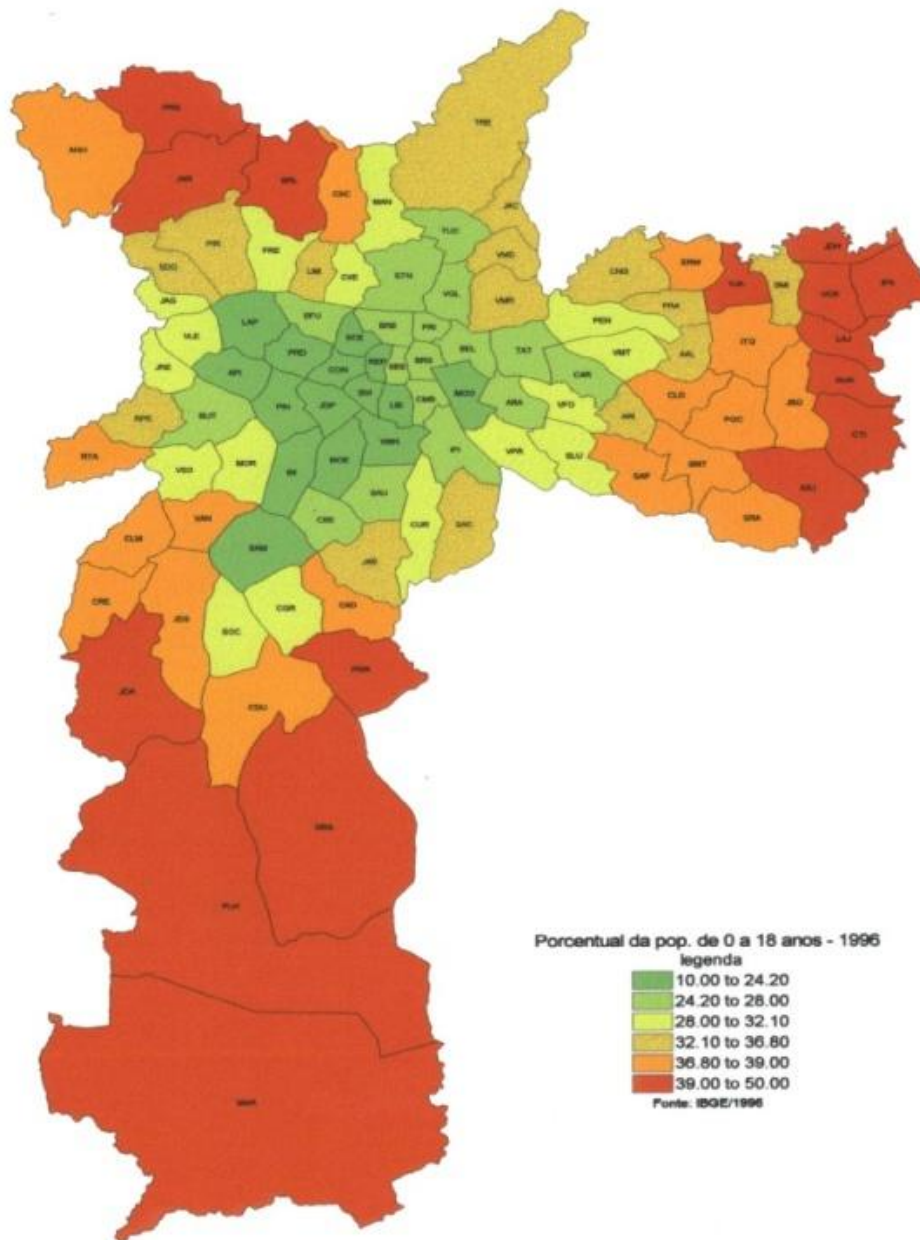
ocker – 10.00 bis 20.00

orange – 20.00 bis 30.00

braun – 30.00 bis 40.82

Quelle: Sposati (2000).

Karte 4 - Anteil der Bevölkerung zwischen 0 und 18 Jahren - Stadt São Paulo – 1996



Prozentualer Anteil der Bevölkerung zwischen 0 und 18 Jahren – 1996

dunkelgrün – 10.00 bis 24.20

grün – 24.20 bis 28.00

hellgrün – 28.00 bis 32.10

ocker – 32.10 bis 36.80

orange – 36.80 bis 39.00

rot – 39.00 bis 50.00

Quelle: Sposati (2000).

Daher handelt es sich um einen Maßstab, der ebenso territorial wie auch kollektiv ist. Er ist territorial, weil er die 96 Bezirke der Stadt miteinbezieht. Er ist kollektiv, weil er sich nicht nur auf den einzelnen Bürger bezieht, sondern auf die Bedingungen des Bezirks für die Gesamtheit der dort lebenden Bürger. Somit kann man an einem Ort leben, wo der Prozentsatz der Schulbildung höher oder niedriger ist; mit höherem oder niedrigerem Einkommen; mit besseren oder schlechteren Wohnbedingungen und -komfort, etc.

Weitere Daten, die wichtig sind für die Zusammensetzung und Verteilung der Bevölkerung der Stadt São Paulo, wurden von der Zeitung *Folha de São Paulo* im Jahre 2003 veröffentlicht. Sie basieren auf der *Landkarte der Sozialen Verwundbarkeit*, die vom Zentrum für Metropolstudien (Centro de Estudos da Metrópole - CEM) entwickelt wurde.²⁵ Das Leben der Bewohner der Sektoren mit hoher oder extrem hoher Verwundbarkeit weist folgende Eigenschaften der marginalisierten Bezirke der Stadt auf, die an den Grenzen der Stadt liegen:

- junge Familienoberhäupter mit einem Durchschnittsalter zwischen 38 und 42 Jahren;
- niedriges Einkommensniveau – mehr als 60% der Verantwortlichen für den Haushalt verdienen bis zu drei Minimallöhne;
- niedriges Bildungsniveau – nur 30% der Familienoberhäupter verfügen über eine abgeschlossene Elementarbildung; darüber hinaus existieren Viertel, in denen diese Quote bei nur 19% liegt;
- hohe Konzentration von Kindern und Jugendlichen zwischen 0 und 19 Jahren.

²⁵ Nachzulesen unter: <www.centrodametropole.org.br>. outubro 2007

1.11 Vorbedingungen für die Erarbeitung der Politik der Vereinigten Bildungszentren – CEUs

Die oben angeführten Studien, vor allem die *Landkarte der Gesellschaftlichen Exklusion/Inklusion*, waren wichtig, um die Regionen zu definieren, wo die CEUs gebaut werden sollten. Dabei wurde besonders die Nachfrage nach Schulen, die Existenz der sogenannten „Blechsulen“²⁶ und von Unterricht, der (aufgrund von Raum- und Personalmangel) in drei Tagesschichten durchgeführt wurde. In diesen Regionen wurde ein Mangel an kulturellen und Sportangeboten festgestellt, wie es die Erhebungen des Leitlinienplans (Plano Diretor) aufzeigen.

Wie es im folgenden Kapitel deutlich werden wird, nimmt die Ausarbeitung des Projekts der CEUs, das Gegenstand der Analyse in der vorliegenden Arbeit ist, vordergründig nicht nur Bezug auf eine öffentliche Interventionspolitik in den ärmsten Gegenden der Stadt, sondern auch auf eine andere Konzeption der Schulbildung. Diese neue Konzeption verknüpft das Projekt horizontal mit anderen Bereichen, in denen sich soziale Beziehungen herausbilden, aus denen wiederum die Subjektivität jedes einzelnen Menschen innerhalb der Gesellschaft erwächst. Dies liegt an der differenzierten Konzeption von Erziehung und Bildung des Projekts, bei der es notwendig wird, eine differenzierte Architektur zu erarbeiten, die in die städtische Landschaft eingreift, um diese andere Konzeption auch zu verbildlichen. Diese Konzeption sollte ein pädagogisches Handeln steuern, das mehr enthält als nur zu unterrichten und Inhalte zu vermitteln.

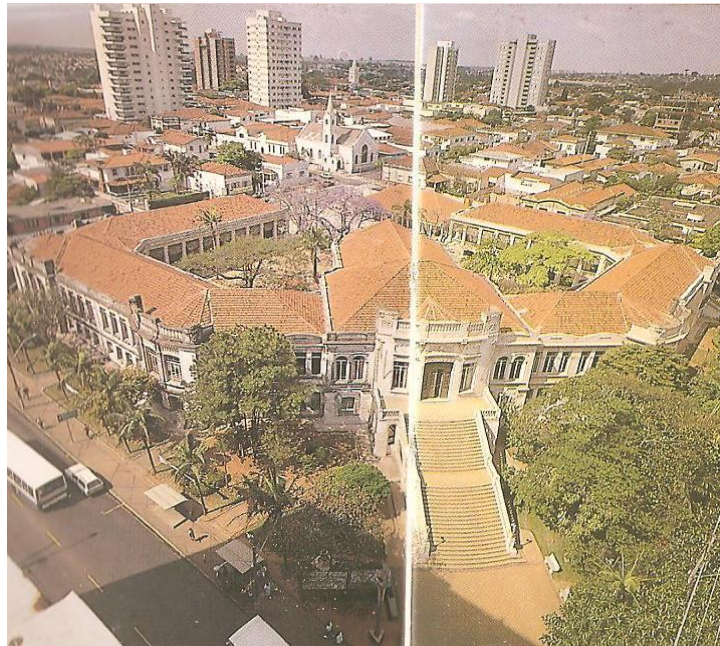
Im Verlauf der Geschichte der brasilianischen Erziehung und Bildung, die ich bereits kurz aufgegriffen habe, können die materiellen architektonisch Spuren der Bildungskonzeptionen, die in den verschiedenen Epochen vorherrschend waren und sogar über mehrere Epochen fortbestanden, in übergreifende Repräsentationen zusammengefasst werden, die in den Schulgebäuden zum Ausdruck kommen. Diese verschiedenen

²⁶ Im Portugiesischen „Escolas de Lata“ - ein spezieller Begriff für öffentliche Schulen, die ursprünglich unter der Verwaltung des Bürgermeisters Celso Pitta (1997-2000) in São Paulo gebaut wurden. Ihr Name bezieht sich auf das Material, aus dem sie gebaut waren – es handelte sich um Container aus Zink oder Weißblech, die den Schülern extrem schlechte Lernbedingungen boten.

architektonischen Formen sollen hier beschrieben werden, eingeteilt nach der grundlegenden Struktur der Schulgebäude (oder, zu Beginn, der Kloster):

- **Die Schule mit Klausur.** Ein viereckiges Gebäude umschließt einen Innenhof, der „Klausur“ genannt wird. Die benediktinische Erfindung des Konvents mit Klausur diente, wie die Durkheimsche Analyse zeigt, dem Bedürfnis der Mönche, die in einem für sie vollkommen feindlichen Gebiet lebten (es war zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollkommen katechisiert), einen getrennten und geschützten Raum für sich zu haben. Betrachtet man diese Bauform jedoch unter einem anderen Aspekt – dem der Ausübung von Macht –, kann man, mit Bezug auf das Werk von Bentham, eine andere Analyse der Klausur vornehmen: sie ermöglicht dem hierarchisch höher Gestellten, aus jedem Winkel des Gebäudes praktisch den gesamten Raum zu überwachen und dadurch das Verhalten derjenigen zu kontrollieren, die sich darin befinden. Es handelt sich hier um die Ausübung der Macht des Panopticon. Für ein schulisches System, das sich auf der Arbeit der Gesellschaft Jesu gründet, des Projekts Loyolas, das auf eine intellektuelle Bildung abzielte, die der Reformation die Stirn bieten sollte, kann das Gebäude des Konvents mit Klausur auch eine nicht-horizontale Beziehung zwischen der in der Schule propagierten Kultur und der sie umgebenden Kultur darstellen. Auf diese Weise symbolisiert die Schule eine Trennung, eine Zäsur zwischen der Welt, in der man lebt, und der von der schulischen Kultur idealisierten Welt. Es ist bemerkenswert, dass das Licht, das das Zentrum des Gebäudes – nämlich die Klausur – erhellt, direkt von oben kommt; dieses Licht wird im Innenraum der „Konventschule“ interpretiert und von den Schülern aus dem Gebäude getragen: eine evangelisierende und zivilisierende Funktion des symbolischen Lichts, das von außen (aus der Höhe und von innen) kommt, um sich horizontal in der Gesellschaft durch die Menschen auszubreiten, die durch das Studium im Konvent ausgebildet wurden.

Foto 4 - Escola Normal de São Carlos, deren beeindruckende Treppenkonstruktion das Gebäude zu einem wahren Monument macht.



Quelle:FDE

Foto 5 - Planta da construção da escola Villares



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

- **Die Schule in U-Form.** Die Schule öffnet sich auf einen Hof, wobei man auf der Hinterseite hinter die Mauern blicken kann. Es handelt sich jedoch um einen Hof, dessen Horizonte eingemauert sind und dessen Raum extrem geordnet und kontrolliert ist. Dieser Bereich erfüllt verschiedene Zwecke: Sport, Gemüse- und Obstgärten, Spazierwege

etc. Es handelt sich hier nicht um eine Öffnung der Horizonte außerhalb der Schule, sondern vielmehr um eine Aufnahme der Arbeit, des Körper- und Geisteskults in den schulischen Raum.

Foto 6 – Schule Palmeiras

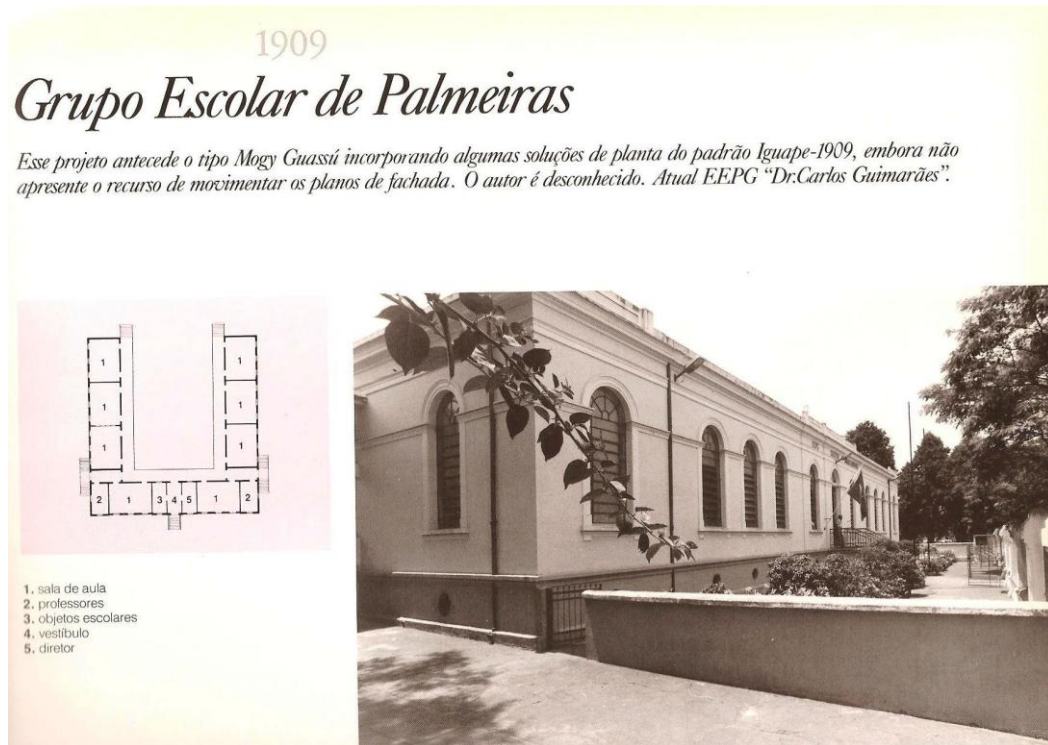


Foto 7- Schule Carlos Gomes de Campinas:



Quelle: Fundação para o Desenvolvimento da Educação/SP

Foto 8 – Schule in U-Form



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

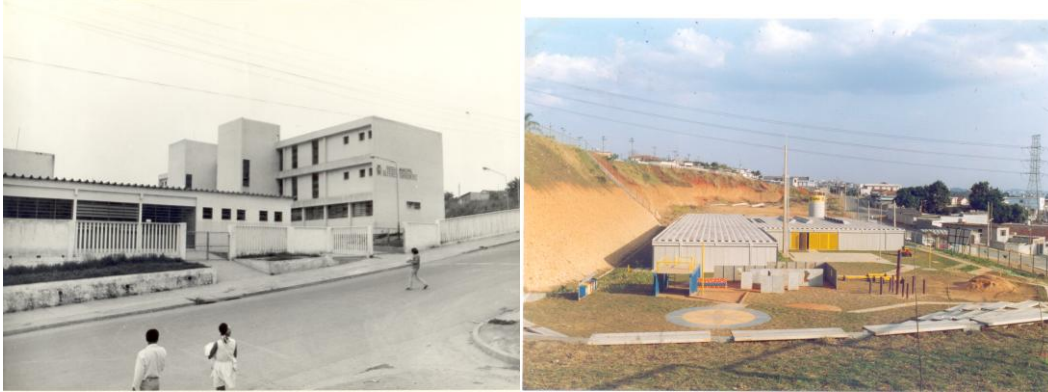
- **Die Schule in L-Form.** Als neuere Schulstruktur öffnet dieser Gebäudetyp Horizonte auf zwei Seiten und scheint die Sonne für alle in sich eindringen zu lassen. Der „Fuß des L“ kann Raum für eine Kirche, eine Sporthalle oder weitere Klassenräume bieten. Das Wichtige an dieser Struktur ist, dass sie dieselbe Nutzung offener Räume fortsetzt, die es bereits in der früheren Struktur gab. Der sichtbare Hof ist geordnet und kontrolliert. Jeder Bereich erfüllt einen ganz bestimmten Zweck. Der Blick nach draußen jedoch ist bei dieser Form präsenter.

Foto 9 - Grupo Escolar Pedro Voss.



Erbauer: E. R. Carvalho Mange, 1952
Rechte: Zeitschrift Habitat nº 9, 1952, p. 5
Quelle: São Paulo: a escola e a cidade - São Paulo 450 anos

Foto 10 - Schule in L-Form



Fotos: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

- **Die Schule aus einem einzigen Block.** Dies ist häufig eine monumentale Struktur. Ihre Wände stehen direkt auf dem Bürgersteig oder sind durch eine Mauer von der Straße getrennt. Die Fenster öffnen sich nach außen, zur Straße, zur Bewegung des Lebens, die Aufmerksamkeit der „Bewohner“ jedoch ist nach vorn und zum Zentrum gelenkt, wo sich die Tafel und der Lehrer befinden. Wer von außen hinein blickt, nimmt dieses Schulgebäude als einen einzigen Block, als ein Monument wahr. Sehr häufig erfolgt der Zugang über eine Treppe. In São Paulo ist diese Gebäudeform typisch für das 20. Jahrhundert.

Foto 11 - Normnschule Caetano de Campos



Quelle: São Paulo: a escola e a cidade = São Paulo 450 anos

Normnschule (mit zwei Stockwerken), 1895
Rechte: Marc Ferrez

Foto 12 – Fassade der Schule Caetano de Campos



Quelle: Departamento Patrimônio Histórico – PMSP

Foto 13 – Details der Schule Caetano de Campos



Quelle: Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE

- **Die Schule an der städtischen Peripherie.** Um der großen Nachfrage nach Schulen der Bevölkerung mit niedrigem Einkommen nachzukommen, wurden besonders während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unzählige Gebäude errichtet, deren architektonische Ausarbeitung vielmehr durch die Knappheit der Mittel bestimmt war, die diesen Bauwerken zugeteilt wurden, als durch eine symbolische Repräsentation der Schule. Es handelt sich um provisorisch errichtete Gebäude in der Form riesiger Schuppen, deren extremste Ausprägung

wohl die „Bleeschulen“ sind, die besonders zu Zeiten der höchsten wirtschaftlichen Erträge, Ende der 1990er Jahre, gebaut wurden. Bei der „Bleeschule“ handelt es sich um die Umwandlung eines großen Frachtcontainers, der mit Türen und Fenstern versehen und somit zum Klassenzimmer umfunktioniert wird.

Foto 14- Bleeschule



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica de SME

**Foto 15 - Details der Bleeschule
Emef Recanto dos Humildes**



Quelle: Centro de Memória e Documentação Técnica da SME

Keiner dieser Gebäudetypen ist bis heute aus der städtischen Landschaft São Paulos verschwunden (außer den Blehschulen – nach der großen Kampagne gegen deren Existenz) und die Innenräume dieser verschiedenen Gebäude ließen sich durchdringen von den verschiedensten Konzeptionen von Erziehung und Bildung. Im historischen Kontext, der all diese Erfahrungen und all diese architektonischen Spuren zusammenführt, wurde das Projekt der Vereinigten Bildungszentren (CEUs) ausgearbeitet, um einer neue Konzeption der Beziehung zwischen schulischer Kultur und der verschiedenen Kulturen, die die Lebenswelt der Schulbesucher durchdringen, zu entsprechen. Dadurch änderte sich sogar das Zielpublikum der neuen Schulen, das in den CEUs nicht nur aus Schülern, sondern auch aus anderen Bewohnern der Region bestand, in denen die städtische Landschaft durch eines dieser Zentren verändert wurde. Die folgenden Kapitel dieser Arbeit werden sich mit der Ausarbeitung und Durchführung dieses Projekts befassen.

Foto 16 - Jardim Paraná
Peripherie São Paulo



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME)

KAPITEL 2 - INNOVATIVE PROJEKTE IN DER BRASILIANISCHEN ERZIEHUNG UND BILDUNG

Studieren bedeutet, zu enthüllen, das exakteste Verständnis des Objekts zu erlangen und dessen Verhältnis zu anderen Objekten wahrzunehmen. Es impliziert, dass der Forscher, Subjekt des Studiums, Risiken eingeht und sich auf Abenteuer einlässt, ohne die er weder etwas erschaffen noch nachbilden kann. (FREIRE, 1997)²⁷

Innovationen entstehen aus der Verbindung zwischen politischem Willen, einem zukunftsfähigen Projekt und, gleichzeitig, der Erfahrung. Das Konzept der Innovation impliziert eine Intervention in der Gegenwart, die deren Gestalt durch die Konfrontation dessen, was sie sein kann, mit dem, was sie sein sollte, und mit dem, was sie tatsächlich ist, verändert. Die Innovation, anders als die Mode, spiegelt nicht nur den Wunsch wider, etwas zu verändern - sie präsentiert sich immer als eine Verbesserung. Auf der politischen Ebene, die ja bei Projekten der Erziehung und Bildung eine entscheidende Rolle spielt, versucht sie ein zukunftsfähiges Projekt umzusetzen und zu konkretisieren. Sie wäre jedoch keine Innovation, wenn es keine aus der Vergangenheit entstandene Gegenwart gäbe, in die sie eingreift. Das Programm der Vereinigten Bildungszentren (CEUs) kann sich dieser Abhängigkeit nicht entziehen, denn es resultiert nicht einfach nur aus dem Willen, etwas Neues zu schaffen, das eine politische Administration prägt: das Neue soll in Einklang gebracht werden mit einem breiteren gesellschaftlichen Projekt und dabei Programme, die zuvor bereits entwickelt wurden, nicht außer Acht lassen.

Folglich ist es notwendig, einige Konzepte und Entwicklungen aus dem Bereich der Erziehung und Bildung zu kennen, die dem innovativen Entwurf der CEUs vorausgingen und ihm als konzeptuelle und historische Grundlage für seine Konzipierung dienten. Durch die Untersuchung dieser

27 In diesem Werk "Professora sim, não" (Lehrerin und nicht Tante!) diskutiert Paulo Freire Fragen der Konstruktion einer demokratischen und partizipativen Schule, wobei er sich insbesondere an die Lehrer wendet, um sie zum Engagement in diesem Kampf aufzurufen. Das Buch wurde innerhalb zweier Monate im Jahr 1993 verfasst, kurz nachdem Freire das Sekretariat für Erziehung und Bildung der Stadt São Paulo geleitet hatte.

bereits durchgeführten Projekte lassen sich Aspekte herausfiltern, die bei der Ausarbeitung eines neuen Konzepts hilfreich sein können. Es geht nicht um einen nostalgischen Blick auf die Vergangenheit, sondern um eine umfangreiche Analyse der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Zeit, in der das neue Programm ausgearbeitet wird. Indem man die Projekte der Vergangenheit neu bewertet, ist weniger auf die spezifische Entwicklung jeder einzelnen geschichtlichen Phase zu achten, sondern vielmehr auf das Identifizieren nützlicher Elemente für die Entwicklung der Gegenwart, wodurch auch die damals getätigten und noch nicht konkretisierten Projektionen aufgearbeitet werden, die für die gegenwärtige Entwicklung von Interesse sind.

Die Projekte, auf die ich hier Bezug nehme, wurden vor allem auf Grundlage von offiziellen Texten über die CEUs ausgewählt, die die Glaubwürdigkeit des Programms verdeutlichen. Weiterhin spielten Forschungen im Zentrum für Technische Dokumentation des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung eine Rolle, wobei einige Ähnlichkeiten zwischen den zitierten Projekten und dem Programm identifiziert wurden, das während des Beobachtungszeitraums erarbeitet und implementiert wurde. Eine weitere Quelle sind Projekte, die als Zielsetzung haben, dieselben grundlegenden und fortwährenden Probleme anzugehen, mit denen das Programm CEU sich konfrontiert sah: die Organisation eines öffentlichen Bildungssystems von hoher Qualität; die Lehrerausbildung; die historische Chancenungleichheit nicht nur im Bereich der Bildung, sondern auch in fast allen Facetten des menschlichen Lebens der Bevölkerung, der sich das Projekt widmet. Daher wurden Projekte in Betracht gezogen, die das Ziel hatten, Grundlagen für qualitative Veränderungen in der Erziehung und Bildung zu schaffen. All diese Projekte und Erfahrungen stehen in Verbindung miteinander, denn alle versuchten, die existierende Ungleichheit ausgehend von der Organisation der Schulzeit, des Lehrplans und der Nutzung der schulischen Institution durch die Gemeinde zu bekämpfen.

Mit Ausnahme der Integrierten Zentren für Öffentliche Bildung (Cieps) wurden alle Projekte, die hier zitiert werden, auf modellhafte Weise konzipiert und implementiert, was bedeutet, dass sie als Pilotprojekte entworfen

wurden, deren Resultate über die Ausdehnung des jeweiligen Programms und den Bau neuer Einrichtungen entschieden.

All diese Projekte haben ihre ganz eigenen Charakteristiken, jedoch ist ihnen allen der wichtige Aspekt der Implementierung eines Pilotprojekts gemein, das später als Modellprojekt gelten sollte, nach dem die Organisation des öffentlichen Bildungssystems auf Städte- und Gemeindeebene, auf bundesstaatlicher oder föderaler Ebene modifiziert werden sollte. Ebenso beziehen sich all diese Projekt auf dieselbe soziale Schicht – auf diejenige, die am meisten benachteiligt ist. Angesichts der Kriterien, die hier aufgelistet wurden, wird Bezug genommen auf folgende Bewegungen und Programme aus dem Feld der Erziehung und Bildung:

- Die Pioniere der Erziehung und Bildung – eine Bewegung, die für die nationale Planung eines öffentlichen Bildungssystems eintrat, das Angebote und Inhalte der Lehrpläne umstrukturierte;
- Die Neue Schule (Escola Nova) – ein Projekt der Anarchisten, basierend auf den Ideen von Francisco Ferrer y Guardia, die eine neue Organisationsform des Lehrplans und der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern beinhalteten;
- Die Normschule (Escola Normal) und die Spezifischen Zentren der Aus- und Weiterbildung für den Lehrberuf (Cefams) – auch wenn diese Programme zeitlich weit voneinander entfernt liegen, befassen sich beide mit der Lehrerausbildung, wobei das zweite die Normschulen signifikant veränderte;
- Kindergärten (inspiriert vom deutschen Projekt) und Kinderparks – erschaffen für die Betreuung von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren, um den Bedürfnissen der arbeitenden Mütter nachzukommen;
- Parkschule – erstes brasilianisches Projekt, das dem Schulgebäude einen Raum mit verschiedenen Anlagen zufügte, der für die Bildung der Kinder andere Aktivitäten bereitstellte. Der Entwurf sah vor, intellektuelle und praktische Aktivitäten im Wechsel durchzuführen: angewandte,

industrielle und plastische Künste, Spiele, Unterhaltung, Gymnastik, Theater, Musik, Tanz – all dies über den Tag verteilt;

- Berufsschulen – der Versuch, Zeit und Räume so zu organisieren, dass sie in die Gemeinde integriert waren; dazu gehörten auch Forschungspläne, wobei die Schüler an der Forschung über dieses soziale Milieu teilnahmen;
- Integrierte Zentren für Öffentliche Bildung – Cieps – wurden von Darcy Ribeiro in Rio de Janeiro gegründet und nahmen den Entwurf von Anísio Teixeira auf, wobei sie zusätzlich als Unterkunft für Kinder in einer besonderen Risikosituation fungierten;
- Integrierte Betreuungszentren für Kinder (Ciacs) und Zentren für Ganztagsbetreuung von Kindern (Caics) – Übernahme des Modells der Cieps durch die Bundesregierung;
- Normschule – greift die Notwendigkeit auf, die schulische Umgebung aufzuwerten und das tägliche Unterrichtsprogramm für die Schüler zu erweitern;
- schulische Architektur – im Bundesstaat São Paulo gewann das architektonische Projekt an Bedeutung aufgrund der Notwendigkeit, Projekte, Materialien etc. zu standardisieren. Dies war im Hinblick auf eine Kostensenkung wichtig, die den Bau einer großen Anzahl von Schulen ermöglichte. Die Projekte, die in São Paulo entwickelt wurden, beeinflussten schulische Bauvorhaben in ganz Brasilien.

Die Darstellung dieser verschiedenen Projekte soll dazu dienen, die Aufmerksamkeit auf die Beziehung zwischen der Erziehung und Bildung und dem Gebiet zu lenken, auf dem sie stattfindet. Die Bezugnahme auf das Gebiet ist wichtig, denn die lokalen Entwicklungsbedingungen beeinflussten die verschiedenen architektonischen Konzipierungen der Schulen und deren Anpassung an die jeweils vorherrschende Bildungspolitik. Die Auswahl ebendieser Projekte – und nicht von anderen Erfahrungen aus der Geschichte der Erziehung und Bildung in Brasilien – ist dadurch bedingt, dass sie es

ermöglichen, Vergleiche herzustellen und auch das Projekt CEU beeinflusst haben – sowohl in seiner architektonischen Konzeption als auch in seinen politisch-pädagogischen Inhalten.

All diese Projekte haben in irgendeiner Weise zur Ausarbeitung des Programms CEU beigetragen: zur Auswahl der Örtlichkeiten, Anpassung der Gebäude an pädagogische Bedürfnisse, Ausweitung des Zugangs zu Informationen, zu Lehrerausbildung, Partizipation des Volks, zu Vorzügen für kompensierende Mittel angesichts der fortwährenden Praxis des Besitzstandsdenkens in der Vergangenheit, was für die größtmögliche Zahl von Schülern aus den ärmeren Schichten zu angemesseneren Möglichkeiten führte.

2.1 Öffentliche Schule für alle – Die Pioniere der Erziehung und Bildung

Die Debatte über Erziehung und Bildung in Brasilien spitzte sich 1932 zu, als eine Gruppe von Intellektuellen und Pädagogen ein Dokument über Fragen verbreitete, die in Bezug zur Erziehung und Bildung standen – *Das Manifest der Pioniere der Neuen Erziehung und Bildung*. Das Dokument beinhaltete die Behauptung, die Erziehung und Bildung sei Brasiliens größtes Problem. Es forderte eine Schule, die im gesamten brasilianischen Gebiet zugleich öffentlich, konfessionslos und gebührenfrei sein sollte.²⁸ Der Ausformulierung des Manifests gingen mehrere Debatten voraus, die 1910 von der *Liga zur Nationalen Verteidigung*²⁹ aufgenommen wurden, die für eine landesweite Alphabetisierung eintrat.

Das Manifest war ein Meilenstein in der Geschichte der brasilianischen Erziehung und Bildung, da es deren Probleme auf

28 Die Unterzeichner des Manifests: Fernando de Azevedo (Hauptverfasser), Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota Pesosa, 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, Cecilia Meireles, Edgar Sussekund de Mendonça, Aramanda Alvaro Alberto, Garcia Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme und Raul Gomes.

29 Die Liga zur Nationalen Verteidigung wurde von Olavo Blanc 1916 gegründet. Sie wurde mit verschiedenen Ehrenorden und Medaillen für Leistungen in den Bereichen Militär und Erziehung und Bildung ausgezeichnet.

systematische Weise analysierte und somit eine Bestandsaufnahme der brasilianischen Situation vornahm, die sowohl städtische Zentren als auch ländliche Gegenden umfasste. Im Gegensatz zu Strategien, die immer nur auf die gegenwärtigen Anforderungen des Arbeitsmarkt reagierte, lieferte dieses Dokument mittel- und langfristige Vorschläge und gab eine Richtung vor für die Formulierung von Projekten und Programmen. Azanha (1993, S. 70-78) hebt einige der wichtigsten Punkte des Manifests hervor:

In der Hierarchie der nationalen Problemstellungen übertrifft keine in ihrer Wichtigkeit die der Erziehung und Bildung. Selbst wirtschaftliche Fragen können diesem Bereich nicht die Vorrangstellung bei der Planung zur nationalen Rekonstruktion streitig machen. (...) All unseren Anstrengungen - ohne eine Vereinheitlichung der Planung und ohne den Geist der Kontinuität - ist es noch nicht gelungen, ein System der schulischen Organisation zu erschaffen, das den Bedürfnissen unseres Landes entspricht. Alles Bisherige war fragmentarisch und unverständlich.

Die Hauptursache dieses Zustands der fehlenden Organisation des schulischen Apparats ist in dem Mangel zu finden, der fast allen Plänen und Initiativen zu Grunde liegt: es fehlt die Entschlossenheit bei den Bildungszielen (den philosophischen und gesellschaftlichen Aspekten) und der Anwendung (dem technischen Aspekt) wissenschaftlicher Methoden auf die Problemstellungen der Erziehung und Bildung. (...) Die wissenschaftlichen Werke aus dem Bereich der Erziehung und Bildung haben uns bereits mit all ihrer Kraft den Grundsatz verdeutlicht, dass man ebenso wissenschaftlich beim Studium und der Problemlösung der Erziehung und Bildung sein kann wie beim Studium und der Problemlösung der baulichen Fragen und der Finanzen. (..) Anstelle dieser Teilreformen, die fast alle in der zeitlichen Enge empirischer Versuche erfolgten, konkretisiert unser Programm eine neue Bildungspolitik, die uns etappenweise auf eine große Reform vorbereiten wird (...).

Da wir von dem Prinzip ausgehen, dass jeder Mensch von Geburt an das Recht auf eine umfassende Erziehung und Bildung besitzt, fällt dem Staat die Aufgabe zu, seine Mittel so einzusetzen, dass dies durch einen allgemeinen Bildungsplan ermöglicht werden kann. (...)

Die Struktur des Bildungsplans entspricht in der Hierarchie seiner schulischen Institutionen (...) den vier großen Abschnitten der natürlichen Entwicklung des Menschen. Es handelt sich um eine umfassende Reform der Organisation und der Methoden der gesamten nationalen Erziehung und Bildung (...).

Wir nähren keine Illusionen über die Schwierigkeiten der Gesamtordnung, die ein Erneuerungsplan für die Erziehung und Bildung von solch großer Tragweite und solch riesigen Proportionen in sich birgt. (...) Es ist der Geist, der diesen Plan mit einer neuen Bildungspolitik, mit einer Einheitlichkeit wissenschaftlicher Methoden beseelt, der diesen Plan vor den Augen derer verdächtig erscheinen lässt, die unter dem Vorwand des Nationalismus darauf bestehen, die Erziehung und Bildung im Rahmen einer empirischen Politik zu betreiben und dabei die fortschrittlichen Entwicklungen ihrer Zeit außen vor lassen.“ („O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova“. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 65(150); 407-25, maio-agosto, 1984).

Diese Bewegung führte zu einer großen Debatte, die den Text der Verfassung von 1934 beeinflusste. Laut Ghiraldelli (2003) bestand die Grundidee der Bewegung in der Verbindung der Schule mit ihrer gesellschaftlichen Umgebung; einer Umgebung, die die Solidarität, den gesellschaftlichen Dienst und die Zusammenarbeit als Bestandteile der Erziehung und Bildung betonte. Sie erkannte an, dass „jedes Individuum das Recht hat, eine Bildung zu erhalten, die eine volle Entfaltung seiner natürlichen Begabungen ermöglicht – unabhängig von ökonomischen und sozialen Motiven.“

Die neue Verfassung³⁰ legte zum ersten Mal fest, dass Erziehung und Bildung ein Recht aller ist und von der Familie und von politischen Kräften ausgeübt werden soll, wobei die im Budget enthaltenen Ressourcen für deren Entwicklung eingesetzt werden: 20% der bundesstaatlichen Mittel und 10% des Bundes und der Städte und Gemeinden. Hinzu kommt, dass es die Rolle der Schule war, Grundlagen in Rechnen und Schreiben zu vermitteln, damit die Jugendlichen sich für den Arbeitsmarkt qualifizieren konnten. Somit wurden die gesellschaftliche Solidarität und die Zusammenarbeit sichergestellt.

30 Die Verfassung von 1934 wurde von der Verfassungsgebenden Versammlung während der ersten Regierungsperiode von Vargas verabschiedet. Sie führte die Wahlpflicht und das Wahlgeheimnis ein und erweiterte das Wahlrecht auf Frauen und Staatsbürger über 18 Jahre und schuf das Wahl- und Arbeitsrecht. Durch die Verfassung von 1934 erlangte die soziale Frage eine große Bedeutung im Land: demokratische Rechte wurden festgelegt, die Teilhabe des Volkes am politischen Prozess stieg an, die Oligarchien – ebenso wie die Bourgeoisie - fühlten sich bedroht durch die wachsende Organisation der brasilianischen Arbeiterschaft und deren Forderungen. Vor diesem Hintergrund kam es zur ersten großen nationalen Kampagne, in die die Presse involviert war: die Debatte über den nationalistischen Aufruf zum Integralismus, einer antiliberalen, antisozialistischen, autoritären Bewegung, die dem italienischen Faschismus ähnelte.

Die Intellektuellen, die das Manifest formulierten, und andere, die sich später anschlossen, prägten die Entwicklung der Neuen Schule (Nova Escola), deren pädagogisches Projekt von der Suche nach der Bildung des „neuen Menschen“ inspiriert war. Dabei gelangte der Einsatz wissenschaftlicher Rationalität in den Vordergrund – es wurde nach Methoden gesucht, die die Realität der Erziehung und Bildung erklären konnten. Ziel der Bewegung war es weiterhin, die psychische Entwicklung der Schüler zu begreifen und eine für die Bildung günstige Umgebung zu schaffen. Die Freiheit wurde durch Spontaneität ermöglicht, durch die Fähigkeit zu erschaffen und die Beobachtung der verschiedenen Begabungen, die Kinder und Jugendliche aufwiesen.

Obwohl die Bewegung die Bildung eines neuen Menschen in Einklang mit der gegenwärtigen Welt verteidigte, forderte sie keine Revolution – anders als die Anarchisten, deren Projekt weiter unten erläutert wird. Keiner der Intellektuellen, die an der Bewegung der Neuen Schule beteiligt waren, schlug signifikante Veränderungen der politisch-ökonomischen Ordnung Brasiliens vor. Die Bewegung zeigte Bedürfnisse der Erziehung und Bildung für die Entwicklung des Landes auf, wie Veränderungen in der Form der Erziehung, im Bau von Schulen und im Angebot einer qualitativ hochwertigen Erziehung und Bildung.

Die Zielsetzungen der Bewegung stammten aus einer Vorhersage der ökonomischen und sozialen Entwicklung, der Industrialisierung und des Urbanisierungsprozesses - soziale Phänomene, die nach fachlich qualifizierten Arbeitskräften verlangten. Während die Debatte nach Lösungen für den fragmentierten Unterricht aller nationalen Institutionen suchte, versuchte man auch, neue pädagogische Richtlinien zu erstellen, die mit den Prinzipien der Neuen Schule in Verbindung standen:

Die Pädagogen, die mit der von Fernando de Azevedo vorgetragene Unterrichtsreform beschäftigt waren, unterschieden die neuen pädagogischen Richtlinien, die mit den Prinzipien der Neuen Schule in Einklang standen, von den vorhergehenden Richtlinien, indem sie das Kind ins Zentrum des Prozesses der Erziehung und Bildung rückten und schulische Praktiken vorschlugen, die sich von den damals gängigen Praktiken unterschieden. Dies geschah dadurch, dass sie sich neue Objekte aneigneten, die in den Schulen

bereits existierenden Materialien neu bewerteten und eine engere Beziehung zwischen der schulischen Institution und der Gemeinde herstellten.

Die Einführung des Films als pädagogisches Mittel, die Neubewertung des Buches für die Konstruktion des schulischen Wissens, der Einsatz von Laboren als didaktisches Mittel sowie die Betonung der Entwicklung von Interessengebieten als Unterrichtsmethode sind Beispiele der Veränderungen der inneren Aktivitäten der Schule. Sie wurden in Einklang gebracht mit den Richtlinien einer aktiven Erziehung und Bildung, die nicht nur die Beobachtung zum Ziel hatte – die Maxime des intuitiven Unterrichts -, sondern hauptsächlich das Experimentieren als Form der Aneignung schulischen Wissens durch die Schüler.

Die erneuerte Schule richtete ihre Aufmerksamkeit wieder auf die Gemeinschaft. Sie strebte an, die Gesellschaft als Ganzes auszubilden, durch Konferenzen, die von Lehrern organisiert wurden, durch Lehrer- und Elternkreise, durch das Beispiel von Aktivitäten, die innerhalb der Schule durchgeführt wurden und die gesellschaftliche Sichtbarkeit erreichten, wie Ausstellungen oder Feste, oder sogar durch die direkten Handlungen der Kinder, wie den Gesundheitszug, die Briefmarkenverteiler und die Pfadfinder. (IEB, 2000, S. 11)

Die erstrebten Veränderungen führten letztlich auch teilweise zu Reformen im System der Erziehung und Bildung. Vargas übernahm einige der innovativen Ideen, die von den Intellektuellen zur Verbesserung der Erziehung und Bildung vorgeschlagen wurden, wie zum Beispiel die Gründung des Nationalen Forschungsinstituts für Erziehung und Bildung (Inep) und die Unterstützung bei der Gründung der Nationalen Studentenunion (UNE).

Die Verfassung von 1934 beinhaltete signifikante Fortschritte im Bereich der Erziehung und Bildung, die das Ergebnis einer persönlichen Kompetenz waren, eine nationale Politik im Bereich der Erziehung und Bildung festzulegen. Diese Verfassung verkündete Erziehung und Bildung als „ein Recht für alle“, zumindest was die Primarstufe anging, deren Besuch damals vorgeschrieben war. Sie machte den Sekundarunterricht demokratischer, indem sie für eine schnelle Erweiterung dieses Bereichs sorgte.

Die Verfassung schrieb vor, dass der Primarunterricht kostenlos sein müsse (...). (MARCILIO, 2005, S. 146)

Das Handeln dieser Pioniere erstreckte sich über mehrere Jahrzehnte und prägte eine neue Generation von Pädagogen, zu der auch Darcy Ribeiro und Florestan Fernandes zählten. Die Ideen aus dem Manifest haben nichts von ihrer Aktualität verloren und sind bei der Ausarbeitung verschiedener Projekte und Ziele für die Erziehung und Bildung noch heute präsent – gerade da Brasilien immer noch von einem Mangel an öffentlichen, hochqualitativen Schulen für alle betroffen ist. Obwohl die Elementarbildung (in der Altersgruppe zwischen 6 und 14 Jahren) heute die Mehrheit der Bevölkerung versorgt, lässt ihre Qualität doch zu wünschen übrig, wenn man internationale (wie das Programm zur internationalen Schülerbewertung - PISA) und nationale Bewertungsindizes (wie das System der Grundlagenbewertung – Saeb³¹) heranzieht.

Der allgemeine Zugang zur Elementarbildung, das Ideal der Pioniere, ist Ergebnis der gesellschaftlichen Kämpfe, die Autorität der öffentlichen Macht, die im Angebot der Erziehung und Bildung die Gesellschaft nach Klassen unterschied, zu untergraben. Der Estado Novo versuchte, diese Bewegung einzudämmen. Der schulische Werdegang der Ärmsten führte sie vom Besuch der Grundschule direkt zu den verschiedenen Kursen der Berufsausbildung. Der weiterführende Unterricht (ginásio e colégio) war den „Führungseliten“ vorbehalten. Ihnen wurde eine humanistische und kulturelle Bildung ermöglicht.

In den Zielen der Projekte, die im Folgenden beschrieben werden, lassen sich verschiedene Anliegen feststellen, die von den Vertretern der Neuen Schule hervorgehoben wurden und die eine Reform traditioneller Unterrichtsmuster vorsehen: flexiblere Unterrichtsprogramme, die der Entwicklung und Individualität der Kinder angepasst sind, sowie eine Erziehung, die Ergebnis von Erfahrungen und Aktivitäten ist, die von den Schülern in Begleitung ihrer Lehrer erlebt werden.

31 Die Bewertungen von Saeb produzieren Informationen bezüglich der Realität der Erziehung und Bildung in Brasilien. Die Bewertung ist spezifisch nach Regionen, öffentlichen und privaten Unterrichtsnetzwerken in den Bundesstaaten und im Regierungsdistrikt gegliedert und findet im zweijährigen Rhythmus statt. Getestet werden Kenntnisse in Mathematik und Portugiesisch, angewandt an Proben von Schülern der 4. und 8. Jahrgangsstufen der Elementarbildung und des 3. Jahrgangs der Sekundarstufe. Es handelt sich um zwei Prozesse: die Nationale Bewertung der Elementarbildung (Aneb) und die Nationale Bewertung schulischer Leistung (Anresc). Die Daten werden als Saeb beziehungsweise Prova Brasil veröffentlicht.

2.2 Die Anarchisten und die Neue Schule

Die anarchistische Bewegung, die von den Einwanderern nach Brasilien getragen wurde, verdient besondere Hervorhebung aufgrund ihres Bildungsentwurfs, der gemeinsam mit ihren Forderungen nach Lohnerhöhungen und nach Reformen in der brasilianischen Gesellschaft verbreitet wurde.

In der anarchistischen Zeitung *O Metalúrgico* von 1904 ist eine Kritik am autoritären pädagogischen Projekt nachzulesen, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts an brasilianischen Schulen herrschte:

Die heutige Schule ähnelt eher einer Kaserne als einer Institution, die sich verpflichtet, die Gesellschaft mit freien und nützlichen Menschen zu versorgen (...). Die Lehrer (mit einigen ehrbaren Ausnahmen) sind die Scharfrichter der Kinder, obwohl sie doch eigentlich deren spirituelle Vorbilder sein sollten. Es ist eine Tatsache, dass der Unterricht, so wie er praktiziert wird, nicht zum Ziel hat, Menschen zu produzieren, die ihre Rechte innerhalb der Gesellschaft begreifen, sondern Automaten, die als Soldaten der Gesellschaft dienen, als Taschen, aus denen Steuergelder eingezogen werden (...), als Sklaven, die sich jeden Tag plagen, damit die Privilegierten sich entspannen und ihre Zeit genießen können (...). Daher existiert die Bequemlichkeit auf Seiten derer, die das Bildungssystem leiten, damit dieses in derselben Situation verharrt. (...) Uns Freidenkern, die von der dogmatischen Lehre losgelöst sind, fällt die Pflicht zu, nicht den Staat zu bitten, den Unterricht zu verändern, sondern Schulen zu gründen (...), deren Grundlagen auf einer modernen Pädagogik beruhen (...). Diese Anstrengung liegt in unserem Interesse und in dem unserer Kinder.“
(CANDEIAS, 1987, S. 331)

Während der Ersten Republik trug die anarchistische Bewegung auf vielerlei Weise zur Reflexion über die brasilianische Erziehung und Bildung bei, da die als Zielsetzung ein verändertes Bewusstsein hatte, das durch eine Diskussion der traditionellen gesellschaftlichen Werte und der notwendigen Umwandlung dieser Werte für den Moment, in dem sie gelebt wurden, erreicht werden sollte. Die Anarchisten betrachteten pädagogisches Handeln als unersetzlich für den Wandel der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Beziehungen. Ihre Intention war es, eine brüderliche, egalitäre und demokratische Gesellschaft einzuführen; daher verteidigte das Bildungsprojekt der Anarchisten rational-liberale

Grundsätze. Diese Bewegung wurde besonders von der italienischen Migration angetrieben, erhielt jedoch seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auch Unterstützung von brasilianischen Intellektuellen und von spanischen und portugiesischen Einwanderern.

Einige Schulen wurden nach den Ideen von Francisco Ferrer y Guardia gegründet, um die Arbeiterklasse auf rationale und antiklerikale Weise auszubilden; auf eine Weise, die frei war von Gewalt und Zwang und gleichzeitig bei den Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet wurden:

Die Jungen und Mädchen werden eine ungewohnte Freiheit haben, es werden Übungen, Spiele und Freizeitaktivitäten an der frischen Luft ausgeführt, es wird besonderer Wert gelegt auf ein Gleichgewicht mit der natürlichen Umgebung und der Umwelt, auf persönliche und gesellschaftliche Hygiene; Prüfungen, Preise und Strafen werden abgeschafft. Die Schüler werden Arbeitszentren besuchen – besonders die Textilfabriken von Sabanell – und Forschungsexkursionen machen. Die Aufsätze und Kommentare über diese Erlebnisse, verfasst von ihren Protagonisten selbst, werden eine der Lernachsen sein. All diese Aktivitäten werden sich auf die Familien der Schüler ausweiten, mittels Organisation von Konferenzen und Sonntagsgesprächen. (GUARDIA, o.D.)

Die anarchistische Schule sollte die persönlichen Haltungen jedes Schülers stimulieren, und zwar in dem Sinne, dass er durch seinen individuellen Wert ein nützliches Mitglied der Gesellschaft wird. Ferrer y Guardia machte diesen Vorschlag einer rationalen Erziehung und Bildung mit der Zielsetzung, dem Unterricht eine rationale und wissenschaftliche Grundlage zuzuteilen, innerhalb einer umfassenden und harmonischen Erziehung, die die Bildung der Intelligenz, des Charakters und von körperlicher und moralischer Ausgeglichenheit ermöglichte. Die Erziehung und Bildung könnte somit ein Instrument der Emanzipation und des politischen Kampfes zu Diensten gesellschaftlicher Veränderung werden.

Die Gründung von Schulen sollte laut den Anarchisten einer freiheitlich-liberalen Pädagogik folgen, wodurch sie zu einer Strategie im Kampf für Veränderungen in der Gesellschaft wurde, da es laut ihnen nichts nützen würde, eine neue Regierungsform oder ein neues wirtschaftliches Modell

einzuführen, ohne dass die Menschen einen radikalen Wandel ihrer Werte und täglicher Praktiken vollzogen. João Penteado (1914) bezieht sich auf die Gründung einer rationalistischen Schule in São Paulo:

Dies ist die bescheidene Arbeit, die wir in São Paulo aufgenommen haben und die des entschieden guten Willens aller freien Menschen bedarf; der Zusammenarbeit all derer, die die wahrhaftige und dringliche Notwendigkeit verspüren, sich einem Hemmnis von solch großer moralischer Ausartung entgegenzustellen, das sich im Geiste unserer Zeitgenossen beobachten lässt.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts verkündete die Zeitschrift *A Vida* (31/01/1915, S. 79-80) die Gründung einer neuen Schule:

Kürzlich wurde in São Paul in der Rua Alegria 26 ein Lehr- und Bildungsinstitut für Jungen und Mädchen gegründet, das sich der rationalen und wissenschaftlichen Methoden der modernen Pädagogik bedient. Die Unterrichtsfächer gliedern sich in drei spezifische Niveaus: Grundschule, Sekundarstufe I und II

Grundschule: Portugiesisch, Rechnen, Geographie, Botanik, Zoologie, Kalligraphie und Zeichnen.

Sekundarstufe I: Portugiesisch, Rechnen, Geographie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Physik, Chemie, Geometrie, Geschichte, Kalligraphie und Zeichnen.

Sekundarstufe II: Rechnen, Algebra, Botanik, Zoologie, Mineralogie, Physik, Chemie, Geschichte, Geologie, Astronomie, Zeichnen, Portugiesisch, Italienisch, Spanisch, etc. (...)

Wie man sieht, ist die Neue Schule ein schönes Projekt, das alle Unterstützung der Freunde der rationalistischen Erziehung verdient.

Die Anarchisten veröffentlichten viele Zeitungen³² und organisierten unzählige Vorträge und Theateraufführungen mit revolutionären Stücken. Diese Aktionen führten zur Verhaftung vieler Anarchisten – manche wurden aus Brasilien vertrieben, andere mussten sich verstecken, um im Land zu bleiben. In der Zeitschrift *A Vida* erschienen Texte von anarchistischen Lehrern, die speziell

32 Die Anarchisten veröffentlichten zwischen November 1914 und Mai 1915 eine monatliche Zeitschrift, *A Vida*, die eine Rubrik mit dem Titel „Empfohlene Lektüre – was wir alle lesen sollten“ enthielt. Unter dieser Rubrik fanden sich verschiedene Werke, wie die von Kropotkin, Jean Grave, Neno Vasco, Eliseu Reclus, Sébastien Faure, Karl Marx, Nietzsche, unter anderen.

der Erziehung und Bildung zugewandt waren, wie die des portugiesischen Schriftstellers Adolfo Lima: „O contracto do trabalho“; „O ensino de História“; „O teatro na escola“ und „Educação e Ensino (Educação integral)“. Es wurden ebenfalls Artikel von João de Camargo Penteado (Gründer, Lehrer und Direktor der Escola Moderna n° 1 im Jahre 1912), Efreu Lima und Adelino Tavares Pinho (der die Escola Moderna N° 2 1915 eröffnete, wo er gleichzeitig Lehrer und Direktor war) veröffentlicht, außerdem eine Reihe Texte von José Oiticica mit dem Titel „O desperdício da energia feminina“ („Die Vergeudung der weiblichen Kraft“), die von der Rolle der Mütter bei der Erziehung ihrer Kinder handelte.

Die Schule kann und soll ein Ort des Wissenszugangs sein, der die Emanzipation der Schüler in dem Maße vorantreibt, wie diese ihre Lebenswelt begreifen können, was zu einem radikalen Wandel ihrer Werte und täglicher Praktiken führt. Die Grundsätze der Neuen Schule bekämpfte durch den Vorschlag des gemeinsamen Unterrichts beider Geschlechter, was den Zugang zu den selben Kenntnissen ermöglichte, die Diskriminierung der Frauen. Vielleicht waren seine Befürworter die ersten, die die Schule als einen Ort definierten, wo Unterschiede praktiziert und erlebt wurden. Gemäß der recherchierten Dokumente vertrat die Neue Schule eine verstärkte Verbindung zwischen Erziehung und Bildung und der gesellschaftlichen Revolution, indem sie die schulische Bildung zur Veränderung existierender gesellschaftlicher Beziehungen und zur Verteidigung der Arbeiterklasse einsetzte.

2.3 Lehrerausbildung: die Normschule und die Spezifischen Zentren der Aus- und Weiterbildung für den Lehrberuf (Cefams)

Die erste brasilianische Normschule wurde 1835 durch das Gesetz 10/1835 in der Provinz Rio de Janeiro gegründet und blieb bis 1949 bestehen. Im Staat São Paulo datiert die erste Schule zur Lehrerausbildung aus dem Jahre 1846. Laut Tanuri (1994) hatte die Escola Normal in São Paulo, die durch das Gesetz n° 34 am 16. März 1846 eingeführt wurde und von der französischen

Normschule inspiriert war, einen Lehrplan, der fast mit dem der Grundschule der Elementarbildung übereinstimmte; lediglich das Studium von „Normen und Prozessen des Unterrichts“ wurde hinzugefügt. Die Fächer Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften waren kein Bestandteil des Lehrplans der Normschule:

(..) die Schule beginnt auf dem bescheidenen Niveau der Grundschule und konzentriert sich auf die Lehrinhalte. Die Bescheidenheit kommt selbst in der Bezeichnung der Institution zum Ausdruck – ihre Zielsetzung ist es, Menschen auszubilden, die damit beauftragt sind, die „Norm“ zu unterrichten, die die Schüler gemäß bestimmter vordefinierter Prinzipien und Regeln unterrichten sollen. Sie führen somit eine streng eingegrenzte Aufgabe aus. (TANURI, 1994, S. 41)

Der Kurs hatte eine Dauer von zwei Jahren, mit einer Unterrichtsstunde pro Tag, und richtete sich ausschließlich ans männliche Geschlecht. Um am Kurs teilzunehmen, wurde als Voraussetzung ein Mindestalter von 16 Jahren und die Fähigkeit zu lesen und schreiben verlangt. Diese Escola Normal wurde im 1867 geschlossen, mit der Begründung, es mangle an Schülern, die am Kurs interessiert seien – in 21 Jahren bildete die Schule schließlich nur 40 Lehrer aus (MARCILIO, 2005, S. 85). Sie wurde 1874 wiedereröffnet: „In einem Moment, in dem sich liberale Vorstellungen verstärkten, gewinnt sie einen Studienplan, der um einige Fächer erweitert wurde, woraufhin sie bald um eine weitere Abteilung erweitert wurde, die sich an das weibliche Zielpublikum richtete. Außerdem wurden zwei Lehrstühle für Alphabetisierung, einer für jedes Geschlecht, für die Ausübung der Lehrpraxis eingerichtet“ (TANURI, 1994, S. 41). 1878 wurde die Schule ein weiteres Mal geschlossen, 1880 wurde sie jedoch wieder eröffnet. 1894 erhielt sie die Bezeichnung Escola Normal da Praça da República, später wurde sie umbenannt in Instituto de Educação Caetano de Campos.

Laut Tanuri (1994, S. 42-43) bedeutete der Beginn des republikanischen Regimes einen Einschnitt in die Organisation und Ausdehnung des Primar- und Normunterrichts im Bundesstaat São Paulo. Die Reformen, die in São Paulo durchgeführt wurden, erlaubten die Konsolidierung einer „Struktur, die in ihren Grundzügen während der ersten 30 Jahre der

Republik intakt bleiben würde und die den übrigen Schulsystemen des Landes als Paradigma dienen würde.“ Obwohl an der Escola Normal São Paulos nur ein Lehrstuhl für den Fachbereich der Pädagogik existierte, lassen sich „die Bandbreite des Lehrplans mit einer Betonung der naturwissenschaftlichen Fächer“, die Verlängerung des Kurses auf vier Jahre und die Voraussetzung einer Zugangsprüfung hervorheben.

Weiterhin erwähnenswert ist die Tatsache, dass dies die erste Schule war, die angemessene Räume für die Ausbildung von Lehrern bereitstellte: ein Sekretariat, eine Bibliothek mit 7.000 Bänden, Labore für Chemie und Physik, ein Naturkundemuseum. Das Gebäude, das von der europäischen Architektur inspiriert war, war speziell für die Schule geplant worden, als Anerkennung der Notwendigkeit einer Politik der Lehrerausbildung, wobei die Architektur des Gebäudes dessen pädagogische Ausrichtung widerzuspiegeln versuchte. Beinahe das gesamte didaktische Material wurde aus den Vereinigten Staaten und aus Europa importiert. Dies war ein Zugeständnis an die Notwendigkeit, die Schule auch aus anderen Bereichen auszustatten – nicht nur aus den Klassenräumen. Laut Maciel (1994, S. 21) wurde durch die Wahl des Ortes, der zuvor für den Bau einer neuen Kathedrale vorgesehen war, „versucht, eine neue Haltung des Staats gegenüber der – laizistischen und für alle zugänglichen - Erziehung und Bildung zum Ausdruck zu bringen, indem man symbolisch den Platz auswählte, der in Praça da República umbenannt wurde, in der Bestrebung, den Ruhm der siegreichen Bewegung fortzusetzen.“

1922 wurde die Escola Profissional Feminina gegründet, eine der ersten Schulen, an denen Lehrerinnen ausgebildet wurden. Später wurde sie zur Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios. Die Schule lag in Brás, einem Viertel, das damals von einer bedeutenden Konzentration von Einwanderern und Arbeitern sowie von einer starken Präsenz der produzierenden und gewerblichen Sektoren geprägt war. In einem gewissen Sinne war die Schule auch eine Antwort auf die Forderungen, die von der anarchistischen Bewegung gestellt wurden (wie unter dem vorhergehenden Punkt beschrieben).

Ab 1930 wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Schule in eine Institution zu verwandeln, die einen streng berufsbezogenen Charakter hatte, basierend auf den Ideen der erneuerten Schule. Dies war eine Folge der Ideen und Forderungen der Pioniere der Erziehung und Bildung. Die Bewegung machte auf die Verantwortlichkeit des Staates sowohl für die Notwendigkeit der Ausdehnung der öffentlichen Schulen als auch für das Angebot von Stellen für die Lehrerausbildung, damit diese Ausdehnung sich auch vollziehen konnte.

Die Ideen der Bewegung der Neuen Schule lösten signifikante Veränderungen in der Escola Normal aus. Hier ist vor allem die hervorzuheben, die Anísio Teixeira durch das Dekret n. 3.810 am 19. März 1932 im Regierungsdistrikt durchführte. In São Paulo führte Fernando de Azevedo 1933 eine ähnliche Reform durch, indem er die propädeutische Ausbildung von der eigentlichen Berufsausbildung trennte und den Großteil der Schüler dem Sekundarkurs zuwies – nicht mehr dem Normkurs. Durch das Dekret n. 5.884 vom 21. April 1933 wurde der Normkurs so umstrukturiert, dass er fortan aus einem einzigen berufsbildenden Kurs bestand, der in zwei Jahre unterteilt war und als Zugangsvoraussetzung den Abschluss des Sekundarniveaus verlangte, gemäß Bundesgesetzgebung. Zuvor dauerte der Normkurs vier Jahre und konnte um drei Jahre ergänzt werden.

Wie es auch im Regierungsdistrikt geschehen war, ging das Instituto da Educação Caetano de Campos dazu über, in seiner Lehrerschule Kurse zur pädagogischen Ausbildung für Sekundarlehrer zu erteilen. Außerdem gab es auch Spezialisierungskurse für Direktoren und Inspektoren. Alle anderen Normschulen des Bundesstaats boten lediglich den berufsbildenden Kurs des Lehrers mit einer Dauer von zwei Jahren an, neben einem Primarkurs von vier Jahren und dem Sekundarkurs von zwei Jahren.

1934 wurde das Instituto de Educação der Universität São Paulo angeschlossen. Es übernahm die Verantwortung, Studenten des geisteswissenschaftlichen Fachbereichs in Pädagogik auszubilden. Hierdurch „kam es zu einer Verlagerung von Inhalten, die zu unterrichten waren, hin zu Unterrichtsmethoden und -prozessen.“ (TANURI, 2000, S. 61-88)

Erst im Januar 1946 wurde das Dekret-Gesetz n° 8.530 herausgegeben – das Organische Gesetz des Normunterrichts –, das Angebot und Struktur des Normunterrichts im gesamten nationalen Gebiet regelte.

2.3.1 Normkurs in der Stadtregierung

Bei der Recherche in Dokumenten des Zentrums für Technische Dokumentation des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung wurden in der Zeitschrift *Revista do Ensino Municipal* einige Erwähnungen der Existenz von Anwendungsräumen gefunden. Laut diesen Quellen führte die Stadtregierung von São Paulo 1965 die Behörde für Primarunterricht ein, mit ersten Anwendungsklassen, die mit der pädagogischen Abteilung in Verbindung standen und auf den Einsatz von Unterrichtsmethoden und -prozessen ausgerichtet war, der demonstrativen Charakter hatten. Diese Klassen wurden in den Schulen Agrupadas de Vila Olímpia eingerichtet, mit der Zielsetzung, Primarstufenlehrern die Gelegenheit zu bieten, Praktika in Klassenräumen abzuhalten, um verschiedene Aspekte des Einsatzes von Unterrichtstechniken zu beobachten.

Die Praktika, die vom Normkurs gefordert wurden, wurden in den Klassenräumen der Schulen durchgeführt, wo im Allgemeinen die traditionellen Unterrichtstechniken angewandt wurden. Die Anwendungsräume sollten dazu dienen, die Botschaft der erneuerten Schule zu verbreiten. Dort sollten außerdem neue Materialien getestet werden. Sogar die Teilnahme der Eltern im Klassenzimmer wurde in Betracht gezogen.

Die Anwendungsräume hatten drei Jahre lang Bestand, von 1965 bis 1967. Die Praktika wurden von Studenten (sowohl der Normschule als auch der Universität) und städtischen Lehrern gleichermaßen genutzt. Das Interesse an diesen Praktika führte die Stadtverwaltung dazu, Anwendungsräume in zwölf Regionen der Stadt einzurichten. Die Räume wurden von da an als *Pilotklassen für Experimente und Versuche* bezeichnet.³³ In Übereinstimmung mit dem vierten Artikel des Dekrets n. 7.326 aus dem Dezember 1967 sollten die

³³ Decret 7.326 aus dem Dezember von 1967.

Pilotklassen folgende Aufgaben erfüllen: Veranschaulichung technischer Prozesse des erneuerten Unterrichts.; Testen neuer Unterrichtsmethoden; Durchführung von Praktika zur Ausbildung und Weiterbildung von von Lehrern.

Die Normschulen existierten weiterhin parallel zur pädagogischen Ausbildung, die den Studenten an der Universität angeboten wurde. Zielsetzung der Normschulen war es, Lehrer für den Alphabetisierungsunterricht, für den Primarunterricht und später für die ersten vier Jahre der Elementarbildung und für die Vorschule auszubilden.

Im Bundesstaat São Paulo wurde der Sekundarunterricht durch das Dekret n. 50.133 vom 20. August 1968 umstrukturiert, wobei die ersten beiden Studienjahre zusammengelegt wurden und ein drittes geschaffen wurde, das nach Fachbereichen unterteilt wurde: Geisteswissenschaften; Naturwissenschaften; Verwaltungswissenschaften; Kunst; Literatur und Erziehung und Bildung. Um die Lehrerausbildung zu vervollständigen, wurde ein viertes Studienjahr eingeführt, das berufsbildende Fächer der Erziehung und Bildung umfasste und die Studiendauer erweiterte.

Diese Umstrukturierung sollte in der Tat zu einem Rückgang der Nachfrage nach dem Normkurs führen, um das ungeordnete Wachstum dessen Schulnetzwerks einzudämmen, das eine Verschlechterung der Unterrichtsqualität mit sich brachte. Es handelte sich um den Versuch, das Problem vorschneller Entscheidungen für den Lehrberuf zu lösen, indem man eine solide Grundausbildung im kulturellen Bereich anbot, die zu einer Entwicklung der Reife und des Entscheidungsvermögens für das Studium der Geisteswissenschaften und Pädagogik führen sollte.

Durch diese Veränderungen wurde der Normkurs nicht mehr als angemessene Instanz für die Ausbildung von Lehrern der ersten Schuljahre angesehen. Während der Militärdiktatur (1964-1985) sollten die Schulen effizienter und produktiver werden und besser auf die Arbeitswelt vorbereiten. Dazu wurde der Grundschulunterricht ausgeweitet, es kam jedoch auch zu einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für die Lehrer sowie zu einem Rückgang ihrer Gehälter.

Das Bildungsrahmengesetz, Gesetz n° 5.692 von 1971, setzte den Normschulen ein Ende und machte sie zu berufsbildenden Einrichtungen des Sekundarunterrichts. In São Paulo zielte die Struktur, die in der 4. Klassenstufe des Sekundarunterrichts eingeführt wurde, auf eine Vertiefung der Kenntnisse für das Lehramt ab; der Schwerpunkt lag auf der Ausbildung von Vorschullehrern.

Später erst, als die Statistiken zu Versetzung und Schulabbruchs und des generellen Misserfolgs der Schulen immer erdrückender wurden, kehrte die Frage der Lehrerausbildung zurück auf die Tagesordnung der Bildungspolitik. Im Bundesstaat São Paulo fand man die Antwort auf diese neue Situation in einem speziellen Programm zur Lehrerausbildung.

2.3.2 Aus- und Weiterbildungszentren für das Lehramt – Cefams

Der Entwurf für das Projekt der Spezifischen Aus- und Weiterbildungszentren für das Lehramt (Cefams) wurde 1982 von der alten Leitstelle für den regulären Unterricht der Sekundarstufe des Ministeriums für Bildung und Kultur entwickelt. Ziel war es, die Normschulen zu restrukturieren und somit Bedingungen zu schaffen, die für die Aus- und Weiterbildung von Lehrern der Vorschulen und der ersten Grundschuljahre angemessen waren. Cefam wurde in São Paulo durch das Dekret n. 28.089 am 13. Januar 1988 eingeführt und existierte bis 2005. Es begann als ein Sonderprojekt des öffentlichen Schulnetzwerks des Staatssekretariats für Erziehung und Bildung von São Paulo um auf Sekundarniveau Lehrer der ersten bis vierten Klasse des Elementarunterrichts auszubilden. Bis zum Jahr 2000 zählte das Öffentliche Bildungsnetzwerk des Bundesstaats São Paulo etwa 210 Schulen, die auf das Lehramt spezialisiert waren – HEMs und 54 Cefams.

1983 richtete das Ministerium mit Mitteln des Bundes 55 Institutionen in sechs verschiedenen Bundestaaten ein. 1987 gab es 120 Cefams, die auf neun brasilianische Bundesstaaten verteilt waren, darunter auch São Paulo. 1991 gab es im gesamten Land bereits 199 Bildungszentren. Ein wichtiges Merkmal dieser Zentren war die Gewährung von Arbeitsstipendien für das

Lehramt, wodurch sicher gestellt werden sollte, dass die Studenten sich in Vollzeit dem Studium und der Arbeit in den ersten Jahrgängen der Elementarbildung widmen sollten. Da das Ministerium das Projekt nicht die gesamte Zeit über förderte, übernahmen die Bundesstaatsregierungen die Finanzierung der Stipendien.

Einige der ergriffenen Maßnahmen können als Versuch beschrieben werden, die Unterrichtsqualität zu verbessern: Bereicherung des Lehrplans; Verknüpfung der verschiedenen Fächer; Zulassungsprüfung zum Studium; Beginn der Berufsausbildung zum Lehramt ab dem ersten Jahr des Kurses; Kooperation mit den Universitäten und mit den Vor- und Grundschulen; Entwicklung von Aktionsforschung auf den Gebieten der Alphabetisierung und Mathematik; kollektive Zusammenarbeit in der Planung und Ausführung des Lehrplans; vollzeitiges Angebot in Theorie (Lehrveranstaltungen) und Praxis (Praktika); Ummodellierung des Praktikums, damit dieses als integrative Aktivität funktionierte; Wiederaufbau oder Neueinrichtung von Anwendungsschulen.

Als die Befähigung für das Lehramt abgeschafft wurde, wurde 2001 vom Städtischen Sekretariat für Erziehung und Bildung in den städtischen Einrichtungen des Sekundarunterrichts (ensino medio) ein spezieller Kurs für Hilfskräfte (Hilfskräfte für frühkindliche Entwicklung) eingeführt. Diese Kurse befähigten die Hilfskräfte, die in Kinderkrippen arbeiteten, zur Ausübung des Lehramts auf Sekundarniveau. Der Kurs war ein Teil der verschiedenen Maßnahmen, die ergriffen wurden, als die Kinderkrippen vom Sekretariat für Soziale Projekte auf das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung übertragen wurde.

Durch das neue Bildungsrahmengesetz (LDB) von 1996 wurde der Lehrplan der Berufsausbildung auf fachlicher Ebene wieder losgelöst vom Sekundarunterricht organisiert. Der Sekundarunterricht erhielt eine gemeinsame nationale Grundlage, die in der Entwicklung von grundlegenden Kompetenzen und Fertigkeiten bestand. Laut LDB „wird die Ausbildung von Lehrern, die in der Elementarbildung zum Einsatz kommen, auf Hochschulniveau geschehen, in einem vollständigen Graduierungskurs, der

zum Diplom führt. Diese Ausbildung wird von Universitäten oder anderen Institutionen der Hochschulbildung als Mindestausbildung angeboten, um das Lehramt in der frühkindlichen Erziehung und in den ersten vier Schuljahren des Elementarunterrichts auszuüben.“

Obwohl das LDB die Ausbildung auf Hochschulniveau betont, hebt der Nationale Bildungsplan (PNE) hervor, dass der Erhalt der Ausbildung auf Sekundarniveau in vielen Regionen des Landes noch lange Zeit notwendig sein wird. Hiervon abgesehen erfüllt eine solche Ausbildung drei grundlegende Funktionen: sie gewinnt Schüler für das Diplomstudium, sie bereitet Hilfskräfte für Kinderkrippen und Vorschulen vor und sie dient als Weiterbildungszentrum.

Einer der negativen Aspekte, die verschiedene Studien hervorheben, ist der Mangel einer Leistungspolitik der Studenten in den Cefams.

Schließlich ist zu betonen, dass die Erfahrung mit Cefam – mit einer Ausbildung in Vollzeit, Integration von Bildungsaktivitäten und einer Bereicherung des Lehrplans, Räumen zum Austausch von Erfahrungen, Aktionsforschung und Interdisziplinarität – die Ausarbeitung des Projekts CEU nicht nur in seiner Definition von geeigneten Räumen, sondern auch in seiner Intention, ein ständiger Ausbildungsraum für die städtischen Lehrer zu sein, geprägt hat: es handelt sich um ein lokales Zentrum, das neue gesellschaftliche Technologien und Ausbildungspraktiken verbreitet. Es ermöglicht den Austausch von Erfahrungen und ein Angebot angemessener Räume für Praktika verschiedenster Studiengänge und Weiterbildungskurse.

Eine weitere Ähnlichkeit zwischen der Normschule, die auf der Praça Caetano de Campos gebaut wurde, und dem Projekt CEU ist die Wahl des Ortes, um Veränderungen in der städtischen Umgebung hervorzurufen. Die Wahl der *praça* („Platz“), die zuvor für den Bau einer Kathedrale vorgesehen war, zeugt von einer neuen Haltung der republikanischen Regierung. Die Wahl der Grundstücke an der Peripherie für die Implementierung der CEUs geschah mit der Absicht, die Präsenz der öffentlichen Macht an jene Orte zu tragen – mittels Erziehung und Bildung und neuer kultureller Räume und Freizeitangebote. Ebenso wie der Bau einer Schule an einem Ort, der eigentlich

einer Kathedrale vorbehalten war, die laizistische Haltung des Staats symbolisierte, repräsentiert der Bau der CEUs an den Peripherien eine Wertschätzung eines gesellschaftlichen und geographischen Raums, der die öffentliche Macht zuvor nur durch die Polizeipräsenz zu spüren bekam.

2.4 Frühkindliche Erziehung: die Kindergärten und die Kinderparks

1896 wurde in der Stadt São Paulo der erste Kindergarten für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren als Anhang der Normschule Cateano de Campos eröffnet. Er diente den Normalisten zur Durchführung von Praktika. Obwohl er mit der Zielsetzung eingerichtet wurde, die ärmste Bevölkerung der zentralen Stadtregion São Paulos zu versorgen, stammten seine Schüler tatsächlich aus den wohlhabendsten Schichten dieser Region. Dieser Kindergarten war während der gesamten Ersten Republik die einzige Einrichtung, die sich gezielt an die Altersgruppe der 3 bis 6-jährigen wandte. 1930 zählte sie acht Klassen mit insgesamt 585 Schülern.

Zu jener Zeit unterstützte die Regierung bevorzugt karitative Einrichtungen, die sich um Kinder dieser Altersgruppe kümmerten. Die Unterstützung sollte gerade die ärmsten Mütter erreichen, die fern vom Stadtzentrum lebten und gleichzeitig arbeiteten. Die Vorschule wurde als eine Einrichtung der Fürsorge angesehen, die die arbeitenden Mütter unterstützen sollte; als ein Raum, wo sie ihre Kinder lassen konnten, während sie ihrem Beruf nachgingen. Der Kindergarten der Normschule Caetano de Campos war anders: hier praktizierten die Normalisten ihren Unterricht. Dieses erste Projekt diente als Grundlage für die Kindergärten 39 Jahre später, die als Reaktion auf das durch die Migranten (hauptsächlich Italiener) bedingte gigantische demographische Wachstum eingerichtet wurden.

Das Konzept des Kinderparks stammte ursprünglich aus der Institution des städtischen Dienstes für Spiele und Erholung, einer Unterabteilung der Kulturbehörde, die später zur Abteilung für Erziehung, Bildung, Fürsorge und Erholung wurde.

1935 wurde in der Stadt São Paulo der Kinderparkdienst ins Leben gerufen. Sein Zweck bestand darin, Minderjährige gleichzeitig zu versorgen (Aktivitäten in den Bereichen Erholung, Hygiene und Ernährung) und sie zu unterrichten (gelenkte Aktivitäten). Nachdem diese Parks eingerichtet wurden, oblagen sie der Koordinierung der städtischen Kulturbehörde, die vom Dichter Mario de Andrade geleitet wurde:

(...) die städtische Regierung begründete die Gründung der Kinderparks folgendermaßen: 1.) Kinder und Jugendliche sollten von der Straße geholt werden, dem Ort der Laster und der Kriminalität; 2.) Der Zustand der medizinischen und hygienischen Versorgung der armen Familien war prekär. 3.) Das Projekt der Bewegung der neuen Schule aus Europa und Amerika, das sich, gemäß den Ideen Froebels, für eine Nutzung von öffentlichen Plätzen zum Bau von Spielplätzen und Kindergärten einsetzte, wurde auch von brasilianischen Lehrern befürwortet. (MARCILIO, 2005, S. 249)

Nicanor Miranda (1938, S. 15-16), Direktor der Organisation und Leitung des Parkdienstes, stellt den Kindergarten als Ursprung der Kinderparks dar:

Diese öffentlichen Einrichtungen sollen keine Schulen sein, denn zwischen drei und sieben Jahren sind die Kinder noch nicht reif genug, um die Schule zu besuchen. Daher hat man diese Einrichtungen „Kindergärten“ genannt. Die Zielsetzung der Kindergärten ist es, „dem Kind eine Beschäftigung zuzuweisen, die seiner Natur entspricht, seinen Körper zu stärken, seine Sinne zu schärfen, seine geistige Entwicklung zu stimulieren, die in diesem Alter besondere Fortschritte macht, ihm die Natur und seine Mitmenschen durch seine Sinne näher zu bringen; seinem Herzen und seinen Leidenschaften eine Orientierung zu geben und diese im ursprünglichen Sinne des Lebens zu leiten, wobei die Kinder miteinander vereint werden.“ („Pädagogik der Kindergärten“)

Die Aktivität des Kindes im Kindergarten besteht im Spielen. Beschäftigungen, die den Kindern kein Vergnügen bereiten, zielen auf ein bestimmtes, zuvor festgelegtes pädagogisches Ziel ab.

Im selben Dokument erklärt Miranda, nach einer kurzen Analyse der Dienstleistungen, die in den Kinderparks angeboten werden, dass er als wichtigstes Bedürfnis der Kinder die Versorgung in den Bereichen Medizin, Zahnmedizin und Ernährung festgestellt hat. Um diese Mängel zu beheben, wurde der Dienst der Gesundheitspädagogen eingerichtet, die die Kinder zu

Ärzten und Zahnärzten des öffentlichen Gesundheitsnetzes schickten, den Familien praktische Ratschläge gaben und Medikamente gratis verteilten. Was die Ernährung betrifft, wurde ein täglicher Imbiss eingerichtet: Obst, Milch, Brot etc. wurden verteilt, um die Unterernährung zu bekämpfen.

Für den Autor stand der Unterricht nur an zweiter Stelle: das „zweite Ziel ist es, die Kinder zu erziehen, wobei die Erziehung in den Parks auf die körperliche, intellektuelle und soziale Entwicklung abzielt. Sport, Spiele, Turniere, Bibliotheken, Zeitungen und Clubs sind nur Stichworte der angewandten Prozesse, durch die das Kind von heute in die Gemeinschaft von morgen integriert wird.“ (MIRANDA, 1938, S. 21)

Die Kinderparks nahmen den Betrieb mit drei Einrichtungen auf: D. Pedro II, Ipiranga und Lapa. 1941 existierten sieben Kinderparks, die in der Stadt verteilt waren und als erzieherische und fürsorgerische Einrichtungen definiert waren. Sie hatten die Aufgabe Kinder der ärmsten Familien und arbeitender Mütter zu versorgen.

Drei der Kinderparks wurden ab 1941 zusätzlich zu Treffpunkten der Arbeiterjugend – die Jugendlichen trafen sich abends dort. Diese Räume wurden umbenannt in „Spielparks“. Somit trafen sich dort tagsüber Kinder zwischen 2 und 12 Jahren, während nachts die Jungen zwischen 13 und 21 dort zusammen kamen. Einen ähnlichen Raum für Mädchen oder für Gruppen beider Geschlechter gab es nicht. In der Veröffentlichung *Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos*, gesteht sich Miranda (1941, S. 22) ein, dass es noch zu wenige Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter gab.

In der Broschüre *O que são os Parques Infantis e Recantos Infantis de São Paulo*, herausgegeben 1949 vom städtischen Sekretariat für Bildung und Kultur, findet sich ein Verweis auf andere Einrichtungen, die dem Kinderpark darin ähnelten, dass sie Erholungsaktivitäten für Kinder und Jugendliche anboten. Es handelte sich dabei um die Erziehungs- und Fürsorgeinstitutionen: Kinderecken, Mädchenzentren, Jungenzentren, ständige Camps, Klimakolonien und städtische Clubs. Durch die Notwendigkeit des Ausbaus der Kinderparks vernachlässigte die Stadtregierung die Qualität der

architektonischen Umsetzung und der angebotenen Örtlichkeiten, um Kosten einzusparen.

Im Jahresbericht von 1943 der Abteilung für Bildung und Erholung befindet sich ein Verweis auf die Clubs der Arbeiterjugend und auf das ständige Camp der Clubs der Arbeiterjugend:

Das Werk der Clubs der Arbeiterjugend wäre nicht vollständig, wenn es nicht eine Örtlichkeit gäbe, wo die Jugendlichen sich an ihren freien Tagen, an Sonntagen und Feiertagen, treffen könnten. Denn fern von zu Hause, in freier Natur, an der frischen Luft, zwischen Bergen und Flüssen könnten die Betreuer unser Leben bereichern, indem sie die Jugendlichen zu neuen, edlen Ideen anregen. Daher eröffnete die Kulturbehörde am 19.12.1943 das ständige Camp der Arbeiterjugend an einem solchen Ort und stillte somit diesen Bedarf.

Neben dem Guarapiranga-Damm (Santo Amaro), an der Praia do Prefeito (unter diesem Namen ist der Ort allgemein bekannt) wurde das gegenwärtige Gebäude errichtet, das über 45 Betten (15 Stockbetten mit je 3 Liegeplätzen), 2 Tische im Außenbereich (wo 200 Personen bequem sitzen konnten), Leitungswasser (Brunnen mit Pumpe), elektrisches Licht, Duschen, Krankenstation, Felder für Volleyball, Malha [ein typisches portugiesisches Spiel, bei dem es darum geht, eine Metallscheibe näher als der Gegner an einen Stift in einigen Metern Entfernung zu werfen], Boccia und einen Badestrand verfügt. Das Haus ist auf dem Hügel gelegen, von wo aus sich der gesamte alte Damm erstreckt. Das Gebiet des Camps ist von dichten Eukalyptuswäldern bedeckt. (1943: 64-65)

Der Bericht beschreibt die angebotenen Aktivitäten, deren Organisation, die Ausbildung der Betreuer sowie Schwierigkeiten, die sich bei der Fortsetzung der Arbeit der existierenden Einrichtungen ergaben.

Die erste Kinderecke, die auf der Praça da República gelegen war, wurde 1946 unter der Vorgabe eingerichtet, „ein organisiertes und gesundheitsförderndes Freizeitprogramm“ (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1949) an öffentlichen Plätzen anzubieten. Die Ecke richtete sich besonders an Kinder, die in Häusern oder Wohnungen lebten, die über zu wenig Platz verfügten, um solche Freizeitaktivitäten durchzuführen.

Aus dem Orientierungs- und Normierungsdokument, das die Funktionsweise der Kinderparks regelt und von der Behörde für Bildung und Erholung des Stadtsekretariats für Erziehung und Bildung ausgearbeitet wurde - *Parque Infantil – Educação Pré-primária* (aus den 1970er Jahren) – geht eine besondere Betonung der Vorschule hervor. Unter den Zielsetzungen, die der Projektvorschlag umfasst, lässt sich hervorheben, dass "(..) es das Ziel der Erziehung und Bildung bis 1974 ist, besonders die Vorschule auszubauen, die unseren vollen Einsatz verdient – nicht nur den der öffentlichen Verwaltung, sondern auch den privater Initiativen. Es geht um pädagogische Arbeit mit dieser Altersgruppe" (S. 5).

Der Sozialen Fürsorge fiel die Aufgabe zu, für die Zielgruppe der Kinder unter vier Jahren Krippenplätze bereitzustellen, wobei dem Aspekt der „Fürsorge“ Vorrang erteilt wurde, damit die Mütter arbeiten konnten:

Die Kinderkrippen sind integriert in eine Politik des Schutzes der Mutterschaft und der Kindheit. Sie stehen in Verbindung mit den Bereichen der Gesundheit und der sozialen Fürsorge. Besondere Hervorhebung verdienen die Behörde für Kinder – DNCr – (des Gesundheitsministeriums), der Fürsorgedienst für Minderjährige – SAM – (in Verbindung mit dem LBA, gegründet 1942 von der Union der privaten Initiativen der Bundesregierung und beeinflusst von der First Lady Darcy Vargas). Diese Institutionen hatten die Funktion, Mittel für private Einrichtungen umzuverteilen. Sie stärkten Bündnisse mit dem Staat, der sich durch die DNCr auf die Rolle des Steuereintreibers beschränkte.

(...)

Die Kinderkrippen hatten als Hauptaufgabe nicht die Kindererziehung, wie es Kishimoto (1986) aufzeigt. Die sogenannten „*escolas maternas*“ („Mutterschulen“) waren ursprünglich Einrichtungen der Kinderfürsorge. Erst durch den Einfluss pädagogischer Projekte wandelten sich diese Kinderkrippen in vorschulische Einrichtungen, die sowohl Erziehung und Bildung als auch soziale Fürsorge anboten. Was die Kindergärten betrifft, die von Fröbel in Deutschland eingeführt worden waren, handelte es sich um eine typisch schulische Einrichtung, die sich an die Kinder wohlhabender Eltern wandte. (SANCHES, 2003, S. 66)

1943 legte die Regierung Vargas mit der Veröffentlichung der Konsolidierung der Arbeiterrechte (*Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT*) fest, dass

Firmen, die mehr als 30 Frauen unter den Arbeitern beschäftigten, einen Platz zur Unterbringung der Kinder anbieten sollten: eine Kinderkrippe. Unglücklicherweise wurde diese Forderung bis heute nicht in die Tat umgesetzt. Einige Firmen geben den arbeitenden Müttern eine Krippen-Beihilfe, deren Wert jedoch geringer ist als der Betrag, den eine private Einrichtung verlangen würde oder der die Aufrechterhaltung eines solchen Angebots von Seiten des öffentlichen Dienstes garantieren würde. Das Bildungsrahmengesetz von 1961 verstärkte die Notwendigkeit dieser Betreuungsmaßnahme, indem sie festsetzte, dass Kinder unter sieben Jahren Betreuung in *escolas maternais* oder Kindergärten erhalten sollten. Es regte weiterhin Firmen dazu an, vorschulische Institutionen für die Kinder ihrer Arbeiterinnen anzubieten.

In Tabelle 2 sind Daten über die Registrierungen in Einrichtungen nachzulesen, die sich an Kinder zwischen 0 und 6 Jahren wenden, im Zeitraum zwischen 1970 und 2004. Es lässt sich feststellen, dass 1970 nur 16.000 Kinder in der Stadt São Paulo in frühkindlichen Erziehungseinrichtungen (EMEIs) oder Kinderkrippen angemeldet waren.

Tabelle 2 - Anmeldungen in Kinderkrippen und Schulen der frühkindlichen Erziehung, nach Altersgruppen - Stadt São Paulo – 1970-2004

Altersgruppe	Einrichtungstyp	1970	1980	1990	2000	2004
Von 0 bis 3 Jahren und 11 Monaten	Kinderkrippe	840	14.292	57.133	81.847	137.869
Von 4 bis 6 Jahren und 11 Monaten	Emei	15.313	80.255	188.649	207.974	275.875

Quelle: Educacenso-MEC, jährlich publiziert, und Sistema EOL-SME, *Diário Oficial do Município* de dezembro de 2004.

Seit den 1970er Jahren resultierte der Anstieg bei der Betreuung von Kindern im Vorschulalter aus Forderungen verschiedenster Kämpfe von sozialen Bewegungen, worunter die feministische Bewegung und die Bewegung der katholischen Kirche durch die Basisgemeinden (CEBs) und der kirchlichen Gemeindezentren hervorzuheben sind, die an der Peripherie der Stadt ansässig

waren. Die Stadtverwaltung baute auf Druck der Bewegungen 120 Kinderkrippen in vier Jahren, obwohl sie eigentlich 830 versprochen hatte. Zeitgleich kam es zu einer Debatte über die Rolle der Kinderkrippe, zunächst als Recht der arbeitenden Frauen und später, durch die Bekanntgabe der Verfassung von 1988 und des LDB, als Recht des Kindes auf Erziehung.

1967 wurden durch das Dekret 7.072 vom 13. Juli neben den Kinderparks Vorschulen eingerichtet. Seit 1971 begannen die Parks, nur mit Kindern von 3 bis 6 Jahren zu arbeiten. Sie boten pädagogische Aktivitäten an und wurden im Jahr 1975 umbenannt in Schulen der frühkindlichen Erziehung (Escolas de Educação Infantil – Emei).

Die Herausforderung des Projekts CEU bestand nicht nur im Angebot multidisziplinärer Räume für die Bevölkerung, die an der Peripherie lebt, sondern auch in einer Antwort auf die Bedürfnisse, die immer noch in der Stadt bestehen, wie zum Beispiel eine Vergrößerung des Angebots im Bereich der Kinderkrippenplätze und Emeis und die Verlängerung der Betreuungszeit von 4 auf 5 Stunden. Um sowohl die Vergrößerung des Platzangebots zu gewährleisten als auch den Betreuungszeitraum zwischen 11 und 15 Uhr (auch bekannt als „Hungerschicht“) abzuschaffen, war es notwendig, neue Schulgebäude zu errichten.

In den Kinderparks waren die Aktivitäten frei wählbar und es gab keine Verpflichtung, täglich am an der Betreuung teilzunehmen. Nach einer gewissen Zeit wählten Kinder einfach die Aktivitäten aus, die am ehesten ihrer Begabung entsprachen. Einige Kinder waren für Ganztagsunterricht eingeschrieben. Dies ist einer der wichtigsten Aspekte in Bezug auf die Kinderparks, die die Ausarbeitung des Projekts der CEUs beeinflusst haben: die Umgestaltung öffentlicher Räume zu spielerischen, sportlichen und kulturellen Zwecken, ohne Verpflichtung zu regelmäßigem Besuch. Kurse werden ebenfalls angeboten, darunter dürfen die Kinder und Jugendlichen nach einer Probezeit jedoch frei wählen. Die Nutzer, hauptsächlich Kinder und Jugendliche (crianças, adolescentes e jovens) können an verschiedenen Aktivitäten in unterschiedlichen Bereichen (Kultur, Sport, Informatik) teilnehmen. Sie können ausprobieren, bevor sie sich für einen Kurs von kurzer oder mittlerer Dauer

anmelden oder das Training in einer bestimmten sportlichen Disziplin aufnehmen.

2.4.1 Integrationsplan – Kinderkrippe, Kinderpark und Pädiatriestation

Bei der Recherche in den Dokumenten des Zentrums für Technische Dokumentation des Stadtsekretariats für Erziehung und Bildung fand ich einen Bericht, wahrscheinlich aus dem Jahr 1972,³⁴ über eine kurzlebige Initiative, die auf eine Integration von Kinderkrippen, Kinderparks und Pädiatriestationen in Guaianazes, Brooklim Paulista und Freguesia do Ó abzielte.

Foto 17 - Aspekt do Kinderparks



Quelle: Acervo do Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

Das Dokument erläutert Maßnahmen, die ergriffen werden sollten, um die verschiedenen Dienstleistungen, die für Kinder von 0 bis 7 Jahren angeboten wurden, miteinander zu verbinden. Die Kommission, die mit der Ausarbeitung der Normen beauftragt war, setzte sich aus Mitgliedern der drei Stadtsekretariate zusammen, die einen Bezug zu den genannten Einrichtungen hatten: das Sekretariat für Soziales Wohl (Sebes), dem Sekretariat für Bildung und Kultur (SEC) und dem Sekretariat für Gesundheit (SES).

³⁴ Estudos e Normas para Integração dos Equipamentos: Creche/Parque Infantil/Posto de Puericultura de Guaianazes, Brooklim Paulista e Freguesia do Ó.

Für die zu realisierende Integrierung wurden für die drei zitierten Regionen und für einen Zeitraum von sechs Monaten die folgenden Normen vorgeschlagen:

- Die Versorgung von Kindern von 0 bis 7 Jahren wird sich auf integrierte Weise vollziehen, in einer Verbindung von Kinderkrippe, Kinderpark und Gesundheitsstation (posto de saúde).
- Die Kinderkrippen sollen bevorzugt Kinder von 0 bis 3 Jahren versorgen, der Kinderpark soll sich an Kinder von 3 bis 7 Jahren richten.
- Der Entwicklungsgrad des Kindes legt seine Zulassung für die Kinderkrippe oder für den Kinderpark fest – unabhängig vom eigentlichen physischen Alter.
- Die Gesundheitsstation soll alle Kinder versorgen, die in den Kinderkrippen und Kinderparks angemeldet sind.
- Der Aktionsplan, der Familie und Gemeinde miteinbezieht, soll sich auch auf die weiteren Einrichtungen ausdehnen und gemeinsam mit der sozialen Betreuerin der Kinderkrippe, der medizinischen Pädagogin der Gesundheitsstation (als deren grundlegende Verantwortung) und mit anderen Fachangestellten der verschiedenen Einrichtungen entwickelt werden, immer wenn die Arbeit es verlangt.
- Die Kinderkrippe und der Kinderpark sollen die folgenden gemeinsamen Programmleitlinien annehmen, wobei sie im Blick behalten sollen, dass eine Kontinuität im pädagogischen Prozess beim Übergang des Kindes von der einen zur anderen Einrichtung gewährleistet werden soll. Eine widersprüchliche Orientierung des Kindes zwischen diesen beiden Einrichtungen, die schädlich für die vorschulische Entwicklung des Kindes wäre, soll vermieden werden.

Leider ließen sich weitere Dokumente, die die Konkretisierung des Projekts erläutern hätten, nicht finden. Dennoch habe ich mich entschieden, es hier zu erwähnen, um aufzuzeigen, dass die Notwendigkeit der Vereinigung von Vorgängen und die Anerkennung der Spezifik pädagogischer Handlungen für jede Altersgruppe bereits vor Jahrzehnten von der öffentlichen Verwaltung São Paulos diskutiert wurden. Das Projekt CEU griff diese Forderungen wieder auf,

indem es, in ein und demselben Ort des Zusammenlebens, Kinderkrippe und Emei unterbrachte und somit die Möglichkeit verdeutlichte, dass nur eine schulische Einrichtung Kinder von 0 bis 6 Jahren versorgen kann.

2.5 Parkschule

Als Vorsitzender des Sekretariats für Bildung und Gesundheit im Bundesstaat Bahia entwarf Anísio Teixeira ein innovatives Projekt, das den Bau von Volkszentren der Erziehung und Bildung im gesamten Staat für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre vorsah. Die einzige tatsächlich vollendete Schule war das Bildungszentrum Carneiro Ribeiro, das 1950 im Viertel Liberdade in Salvador da Bahia eröffnet wurde. Es wurde als *Escola Parque*, als Parkschule bekannt.

Das Zentrum auf Primarstufenniveau setzte sich aus vier „Klassenschulen“ und einer „Parkschule“ zusammen, womit es dem Entwurf Teixeiras folgte, intellektuelle Aktivitäten im Wechsel mit praktischen Aktivitäten wie handwerklicher, industrieller und plastischer Kunst, Spielen, Erholung, Gymnastik, Theater, Musik und Tanz anzubieten – all diese Aktivitäten verteilten sich auf den gesamten Tag. Anísio Teixeira widmete sich auch der Konzeption des architektonischen Projekts, mit welchem er Diógenes Rebouças beauftragte, wobei er sich um die Integration der Schule in die städtische Entwicklung des Gebiets, in dem sie gelegen war, bemühte. Im Innenraum der Schule finden sich Wandmalereien bedeutender Künstler Bahias, wie Mário Cravo, Jenner Augusto und Carybé, was eine Verschmelzung von Architektur und Kunst in der Schalung der modernen Architektur jener Epoche zum Ausdruck bringt. Diese Malereien haben folgende Themen: Mensch und Maschine, Energie, Menschliche Evolution und Umwandlung von Materie.

Die Parkschule sollte sich von der Hygiene und Gesundheit des Kindes bis zu seiner Erziehung als Staatsbürger um alles kümmern. In seinem Buch *Educação não é privilégio* hebt Anísio Teixeira (1994) diese Schule als Lösung für den Primarunterricht hervor. Sie ist nicht nur ganztägig, öffentlich,

laizistisch und verpflichtend, sondern sollte auch der Verantwortung ihrer jeweiligen Stadtverwaltung zugeordnet sein, um den spezifischen Interessen jeder Gemeinschaft nachzukommen, wodurch sie in die Aktivitäten und Betreuung ihrer Kinder miteinbezogen wird. Die Schüler der Parkschule waren nicht nur nach Alter in Klassen von maximal 20 bis 30 Schülern unterteilt, sondern auch nach Interessen. Die Klassen wurden nach bestimmten Sektoren unterschieden, mit der Zielsetzung, den Schüler durch die Arbeit und für die Arbeit zu erziehen. Dies geschah jedoch ohne berufsqualifizierende Prägung (EBOLI, 2000, S. 18):

- Arbeitssektor: handwerkliche, industrielle und plastische Künste (Zeichnen, Modellieren und Keramik, Skulptur aus Holz, Pappeinband und Buchbinden, Metall, Leder, Holz, Schneiderei für Jungen und Schnitt und Nähen für die Mädchen, verschiedene Stickereien, Konfektion von beweglichen Spielzeugen, Teppichknüpfen, Weben und Korbflechten, Modeschmuck und Blumen etc.).
- Sektor des Sports und der Erholung: Spiele, Erholung, Gymnastik etc. (die Aktivitäten wechselten monatlich und umfassten Aktivitäten in der Natur, Spiele, rhythmische Aktivitäten und Sport).
- Sozialisierender Sektor: Gremium, Zeitung, Schulradio, Bank und Geschäft.
- Sektor der darstellenden Künste: instrumentelle Musik, Gesang, Tanz, Theater.
- Kultureller und Bibliothekssektor: Lesen, Studium, Forschung etc.

Neben diesen Sektoren verfügte die Parkschule über eine administrative und pädagogische Einrichtung, eine weitere Einrichtung für die medizinische und zahnmedizinische Betreuung der Kinder sowie eine dritte Einrichtung für Ernährungsfürsorge.

Eboli (2000, S. 39), Mitglied des Teams von Anísio Teixeira, reflektiert über die Parkschule in seinem Buch *Uma experiência de educação integral (Ein Projekt des Ganztagsunterrichts)* auf folgende Weise:

Eine weiße, einfache Mauer, wie die eines beliebigen Hauses, trennt die Welt der Parkschule von der Außenwelt. Wer über die Straße Saldanha Marinho im Viertel Caixa D'água geht, kann sich nicht vorstellen, dass sich hinter jener unscheinbaren Pforte eine Schule befindet, die in ihrer Gesamtheit „einer kleinen Kinderuniversität“ ähnelt. Nur wenn man sie betritt und dort einige Zeit verweilt, kann man ihre Bedeutung für die fröhlichen und ungehemmten Kinder

begreifen, die in ihren blauen Uniformen von einem Bereich in den anderen gehen!

Der angebotene Lehrplan für die ersten Klassen war identisch mit dem anderer schulischer Institutionen. In den 5. und 6. Klassen setzte er sich zusammen aus den Pflichtfächern (Portugiesisch, Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaft, Französisch und Religion) und erzieherischer Praxis (industrielle Künste, sozialisierende Aktivitäten, Sportunterricht, künstlerische und kulturelle Aktivitäten und Bibliotheksrecherche).

Die beiden komplementären Klassen haben als Sitz die Klassenschule und die verschiedenen Sektoren der Parkschule für die erzieherischen Praktiken, wodurch alle Kinder ganztags versorgt werden – und nicht nur durch die Aktivitäten der Klassenschulen:

In allen Bereichen des Lehrplanentwurfs soll der Schüler sich mit Inhalten befassen, die ihn intellektuell anregen, die eine Bedeutung für sein Leben haben, die einen Bezug herstellen zu den Dingen, die ihm bereits vertraut sind oder die ihm bei der Lösung konkreter Problemstellungen helfen. Inhalte, die wenig Bedeutung für die Kinder haben oder reine geistige Gymnastik sind (wie zum Beispiel das Auswendiglernen der Hauptstädte aller Bundesstaaten), haben im modernen Lehrplan keinen Platz. Ein schulischer Lehrplan, der größtenteils im Einprägen von Faktenwissen besteht, stimuliert nicht die geistige Neugier und die Kreativität des Kindes. Das Lernen ist viel effizienter, wenn der Schüler aktiv an der Entdeckung von Wissen teilnimmt. Wir hatten zum Beispiel große Erfolge mit der modernen Mathematik in den Klassenschulen. Die experimentellen Klassen organisieren sich durch die Initiative der Schüler selbst. Es gibt in diesen Klassen eine Vielzahl von Aktivitäten – Post, Clubs, Zeitung, Bibliothek, Bank, Geschäfte, Schulradio etc. Bei diesen Aktivitäten werden theoretische Stunden durch die Einführung von Arbeitseinheiten ersetzt, in denen die Praxis der Gruppenarbeit und gemeinsames Forschen anstelle von striktem Auswendiglernen von vorgefertigtem Wissen im Vordergrund stehen; bei Exkursionen erfährt und beobachtet der Schüler selbst, statt nur die Theorie zu studieren; durch Interviews lernt er zu fragen, zu forschen und Schlussfolgerungen zu ziehen; weiterhin erwirbt er die Fähigkeit, Wörterbücher, Enzyklopädien und Bücher, Indizes, Kataloge, Zeitschriften etc. zu verwenden.

(...) Da die Verwaltung des Gymnasiums im Einklang mit dem Bildungsrahmengesetz geschieht, wird sie von der pädagogischen Leitung und

Koordination betreut, die, über die Pläne der verschiedenen Kurse der verschiedenen Lehrer, sich bemühen, durch das Studium unserer Sprache, unserer Geschichte, unserer Literatur, unserer Zivilisation sowie der Mathematik und Naturwissenschaften den Schüler zu einer brasilianischen Bildung und zur gesellschaftlichen Integration zu führen. Solche Kenntnisse sind für ein Verständnis der aktuellen Kultur unabdingbar.

(...) Weiterhin gibt es im Gymnasium: den Dienst für Pädagogische Betreuung (SOE), der sich in einem Kurs zur erzieherischen Betreuung an spezialisiertes Personal wendet; die pädagogischen oder Klassenräte, die sich aus Lehrern zusammensetzen, die Jahrgangs- oder Klassensprecher als Vertretung der Schüler; und der Schülerrat.

Neben dem Lehrplan der 3. und 4. Gymnasialklassen, die sich aus neun Fächern und drei erzieherischen Praxisbereichen zusammensetzen, gibt es noch die sogenannten komplementären Aktivitäten. Diese Aktivitäten beziehen sich auf: a) Studienprogramme eines oder mehrerer Fächer; b) das gesellschaftliche, künstlerische oder Freizeitbereiche im Leben der Schüler und der Gemeinschaft; c) berufliche Aktivitäten.

Diese Aktivitäten sind organisiert in Form von Clubs in den Bereichen Naturwissenschaften, Literatur, Fremdsprachen, Künste, Krankenpflege und Erste Hilfe, Journalismus etc.

(...) Was wir bereits über das Kind wissen, soll besser angewandt werden: aus dem Klassenzimmer wird ein Labor für das demokratische Leben; die Umgebung der Klasse wird aufgewertet; effiziente Lernmittel werden bereitgestellt; die Zusammenarbeit mit den Eltern wird gestärkt; die Ergebnisse der Forschung über Unterrichtsmaterialien sollen besser angewandt werden; ein Bewertungsprogramm über den Fortschritt soll entwickelt werden und die Schule soll in Harmonie mit der sich schnell verändernden Gesellschaft geführt werden.“ (EBOLI, 2000, S. 21-26)

Die Autorin zitiert noch die Journalistin Arlete Bueno aus einer Reportage, die 1967 in der Zeitung *A Tarde* aus Salvador veröffentlicht wurde:

(...) wir haben ihn gerade kennengelernt. Und auf dem Rückweg diskutierten wir über zwei gegensätzliche Empfindungen: einen riesigen grün-gelben Stolz, als wir feststellten, wozu wir fähig sind, wenn wir uns den wirklich nützlichen Dingen widmen; gleichzeitig eine gewisse Melancholie, ebenfalls grün-gelb, aufgrund unserer irrsinnigen Blindheit, die besten Werke einer unbegreiflichen Dunkelheit zu überlassen. Wir schämten uns ein wenig, als wir erfuhren, dass

das Centro Educacional Carneiro Ribeiro, über das schon von so vielen ausländischen Zeitschriften berichtet wurde, das in der UNO bekannt ist und schon von Fachleuten der Pädagogik aus verschiedensten Ländern besucht wurde, nicht nur in ganz Brasilien beinahe unbekannt ist, sondern sogar in Bahia selbst. (EBOLI, 2000, S. 39-49)

Während seines Baus wurde das Projekt für seine hohen Kosten kritisiert. Am Tag der Einweihung spielte Anísio Teixeira in seiner Rede mehrmals auf diese Kritik an:

(...) Wenn eine Gesellschaft wie die Brasiliens, in der so viele Reibungspunkte vorhanden sind, wie zum Beispiel soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit, wenn sich eine solche Gesellschaft in Bewegung setzt, geschüttelt von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kräften, die wir nicht kontrollieren können, ist es klar, dass schon der grundlegendste Verstand uns dazu leitet, die Triebfedern und Institutionen, auf die sich diese Gesellschaft stützt, zu untersuchen. Denn sie müssen gestärkt und verbessert werden, damit ihre Strukturen nicht zerbrechen, wenn sie mit den immer schnelleren gesellschaftlichen Umwälzungen konfrontiert werden. (...) Die Schule ist kostspielig und teuer, denn ihre Schüler sind ebenfalls kostspielig und teuer. Man kann keine billige Erziehung und Bildung anbieten, ebenso wenig wie man einen billigen Krieg führen kann. Wenn wir hier unseren Schutzschild für die Zukunft bauen, wird sein Preis nie zu teuer sein, denn das Überleben hat keinen Preis.

(...)

Die hohen Kosten einer Schule des Elementarunterrichts sind gerechtfertigt, wenn diese Schule für eine Reform der Erziehung und Bildung steht, die sich in ihrer einfachsten Ausdrucksform während zweier fließender Stunden angewandter Theorie in wahrhaftige Gemeinschaften verwandelt, und mit ihren vielfältigen Aktivitäten in diesem Gebäudekomplex den Schülern Möglichkeiten nicht nur zur Ausübung des Studiums, sondern auch der Arbeit, der Erholung, der Kunst und der Sozialisierung anbietet, die sie dazu führen, verantwortliche Staatsbürger zu werden, die in den Entwicklungsplan ihres Landes integriert sind. (EBOLI, 2000, S. 7 und 15)

Drei Punkte, die von Dorea (2000) in seiner Studie über das architektonische Projekt für die Schule von Anísio Teixeira hervorgehoben werden, können beschrieben werden als eine Organisation des schulischen Raums, die eine

bestimmte pädagogische Politik bedient. Somit war dieses Projekt Inspiration für die CEUs:

- *Ganztagsunterricht* - die Kinder sollten die normale Schule (Kernschule) und die Parkschule besuchen. In der ersteren hatten Kinder Unterricht gemäß den gängigen Fächern des Lehrplans und in der letzteren nahmen sie an außerschulischen Aktivitäten teil, um ihren Wissenszugang zu verbessern. Gerade die ärmsten Kinder sollten somit eine bessere Bildung erhalten, um die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung des Landes voranzubringen;
- *eine Architektur, die für die Zielaktivitäten angemessen ist* – das Gebäude soll für die Funktion der Bildung gebaut werden. Räume werden großflächig angelegt – gemäß dem Platzangebot der Schule und der Altersspanne der Schüler sollen sie rationell und funktionell sein;
- *gesellschaftliche Rolle der Schule* – die Schule verfügt über ganz neue Örtlichkeiten, wie Amphitheater, Bibliotheken, einen Speisesaal, Gärten und Höfe zur Erholung. Wenn sie in einer ärmeren Umgebung steht, begünstigt sie die örtliche Vernetzung und ermöglicht es dem Kind, ausgehend von seinen selbst erlebten Erfahrungen zu lernen.

2.6 Berufsschule

Die Analyse der Berufsschule ist bedeutend, da sie Zeit und Raum des Unterrichts so organisiert, dass die Schule in die Gemeinschaft integriert ist. Dabei werden Forschungspläne bevorzugt, die sich auf das Milieu beziehen (Milieustudien), um die Teilnahme der Schüler an der Schuldynamik zu wecken und zu motivieren.

Das Sekretariat für Erziehung und Bildung des Bundesstaats São Paulo stellt eine Kommission aus Pädagogen mit der Zielsetzung zusammen, ein Pilotprojekt im Bildungsbereich auszuarbeiten, das die Berufsausbildung der Schüler berücksichtigte und gleichzeitig die Pforten der Schule für die Gemeinschaft und deren Anliegen öffnete. Daher wurde Maria Nilde

Mascelanidazu kurze Zeit nach der Gründung des Dienstes für Berufsbildenden Unterrichts im Bundesstaat São Paulo dazu berufen, an dessen Strukturierung teilzunehmen. Sie wurde Koordinatorin dieses Dienstes und behielt bis zu dessen Abschaffung 1969 ihre Position.

Die Berufsbildenden Schulen – GV^s³⁵ standen für ein revolutionäres pädagogisches Projekt, das Strategien der Lehrplanintegration anwandte, wie Raumstudien und Interventionsprojekte in der Gemeinschaft. Der Lehrplan wurde auf Grundlage der Forschung durchgeführt, die sich direkt in der Gemeinde vollzog. Bei der Konstruktion des Lehrplans wurde versucht, die gesellschaftliche Realität ins Innere der Schule zu bringen. Die GV^s wurden als Gemeindeschulen definiert, die auf Grundlage von Erhebungen der kulturellen und sozioökonomischen Eigenschaften ihres jeweiligen Ortes eingerichtet wurden. Das Studium des Milieus ist eine der großen pädagogischen Errungenschaften, als eine Entdeckungsmethode für den Schüler, der ausgehend von der Realität seiner unmittelbaren Umgebung sein Wissen erweitert, von seinem Viertel zur Stadt, von der Stadt zum Bundesstaat, vom Bundesstaat zum Land, vom Land zur Welt. Die pädagogische Organisationsform hatte den Ausdruck „**lernen zu lernen**“ als Motto.

Die pädagogische und administrative Planung wurde gemeinsam von der Schulleitung, den Lehrern und Betreuern und unter Teilnahme der Schüler durchgeführt. Die Jahresplanung wurde in wöchentlichen Treffen überprüft, bei denen Vertreter aller Segmente der Schule anwesend waren. Nach Rovai (2005) wurde der Pädagogische Rat durch den kollektiven Prozess der Planung gebildet, wobei vorgefertigte Ideen mit ihrer praktischen Ausführung in Verbindung gebracht wurden. In diesen Treffen wurden die Fragestellungen der soziokulturellen Realität besprochen, die dann den Eltern und anderen Schülern präsentiert wurden und von den Fächern während einer zweimonatigen

35 Ein experimentelles „Gymnasium“, eingeführt durch das Dekret n° 38.643/61 der Bundesstaatsregierung von São Paulo. Seine Aufgabe war es, neue Bildungsmöglichkeiten für Jugendliche zu schaffen, indem es den gewöhnlichen Lehrplan um erzieherische Praktiken und Aktivitäten erweiterte, die ermöglichten, die Begabungen der Schüler zu fördern und Fertigkeiten zu entwickeln. Die Schüler erhielten technische Einführungen sowie eine Orientierung zu Berufsmöglichkeiten und späterer Studienlaufbahn. Die berufsbildenden Kurse wurden durch das Dekret 38.643/61 geregelt, das ebenfalls den Dienst für Berufsbildenden Unterricht ins Leben rief, um die Berufsbildenden Gymnasien zu koordinieren (SÃO PAULO, 1963; REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1965; MARQUES, 1985).

Zeitspanne bearbeitet werden sollten. Die vorgetragenen Themen wurden durch die pädagogischen Einheiten bearbeitet (Forschung, Evaluation und Selbstevaluation):

Eine Neuheit für die Schüler, eine Pädagogik, die sie zu Co-Autoren des Lehrplans machte, denn:

- sie nahmen an der Planung der Entwicklung der Curricula teil;
- sie trugen zur Definition von Fragestellungen, Zielsetzungen und zur Auswahl von Strategien wie der Evaluationskriterien bei;
- ihre Handlungen vollzogen sich in den Fachräumen, während sie mit den Lehrern die Planung der einzelnen Fächer aufnahmen. (ROVAI, 2005, S. 57)

Die GVs versuchten, Programme auszuführen, die die Interessen anderer Institutionen teilte, besonders die der Grund- und Sekundarschulen – diese Programme hießen Projekte Gemeinschaftlichen Handelns. Ihre Leitlinien bei der Ausübung der pädagogischen Praxis waren ein integriertes Verständnis des Wissens, eine Wertschätzung der Gruppenarbeit, die Entwicklung von Bedingungen intellektueller und sozialer Reife, die gewissenhafte Ausübung der Arbeit, die Definition von Studien- und Beschäftigungsmöglichkeiten, die Bereiterklärung zum Handeln im eigenen Milieu und die Entdeckung der sozialen Verantwortlichkeit.

Rovai hebt den Einfluss Paulo Freires auf die GVs hervor:

Unter den brasilianischen Intellektuellen kam der stärkste Einfluss von Paulo Freire, dem Kämpfer für die Demokratisierung der Chancen in der Schule und für eine bewusstseinsbildende und politisierende Erziehung und Bildung.

Das Team des Berufsbildenden Unterrichts identifizierte sich mit den Prinzipien dieses neuen Verständnis von Unterricht, denn es war motiviert, ein pädagogisches Projekt auszuarbeiten, dessen Ziel es war, die Brasilianer auszubilden und sich pädagogischen Fragen zu stellen, die für unser Land, unsere Zeit und unsere kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Besonderheiten spezifisch waren. Dieser Unterricht hat eine umwandelnde Funktion, da er darauf abzielt, den Schüler als Ganzes zu erziehen und auszubilden und dabei seine theoretischen wie praktischen Begabungen zu entwickeln, damit er in der Lage ist, aktiv an der Gestaltung seiner Gesellschaft

teilzuhaben. Der Lehrer wird dabei als eine Art Betreuer angesehen, der pädagogische Situationen erzeugt, die die Entwicklung des Schülers ermöglichen. (ROVAL, 2005, S.33)

Azanha (2004, S. 340 und 341) hebt in seinem Artikel „Demokratisierung des Unterrichts: Entwicklung der Idee des paulistanischen (Democratização do ensino: vicissitudes da idéia do ensino paulista) hervor:

Die berufsbildenden Gymnasien repräsentierten eine der wenigen systematischen Bemühungen zur Erneuerung des öffentlichen Unterrichts in São Paulo. Der Großteil der Aspekte dieser Bemühung wurde noch nicht ausreichend studiert, so dass es momentan nicht möglich ist, die Initiative insgesamt zu beurteilen. Dennoch ist eine solche detailliertere Auswertung für unsere Zwecke unnötig, da unser Interesse vor allem diesen schulischen Institutionen als Versuchen der Demokratisierung des Unterrichts gilt. Unter diesen Voraussetzungen werden wir versuchen, in gebündelter Form das zusammenzufassen, das als pädagogische Philosophie des Projekts präsentiert wurde. Der berufsbildende Unterricht wurde von 1962 bis 1968 von sechs schulischen Einheiten entwickelt, die in der Hauptstadt sowie in Städten des Landesinnern eingerichtet wurden. Zwischen diesen Einheiten gab es keinen grundlegenden Unterschied in deren Ausrichtung. Durch ein eigenes gesetzliches Statut genossen sie eine umfassende und privilegierte didaktische, administrative und finanzielle Autonomie. Somit war eine Arbeit möglich, die es im gewöhnlichen Schulnetz nicht geben konnte. Diese Gelegenheit wurde von den Schulen genutzt und die Aktivitäten, die dort entwickelt wurden, orientierten sich immer an einer Erneuerung der Methodologie und des Lehrplans, mit einer offenen Absicht der Demokratisierung. Für unsere Zwecke – die nicht in einer fachlichen pädagogischen Untersuchung der angewandten Methodologien bestehen – ist die Art und Weise am wichtigsten, auf die diese Absichten verdeutlicht wurden und die das Fundament des Projekts bildete.

Zunächst ist es wichtig zu verdeutlichen, dass der Berufsbildende Unterricht nicht beabsichtigte, lediglich ein abstraktes pädagogisches Experiment zu sein, motiviert von theoretischen Fragestellungen. Sie befasste sich vor allem mit der Umsetzung einer Erfahrung, die für die Bildung des „Brasilianischen Menschen“ von Wert war, und bildete damit eine Gegenposition zu den Versuchen, „kulturelle Muster und fremde ausländische Modelle auf die Realität des Landes zu übertragen“.

Bei den Recherchen zu dieser Arbeit stieß ich auf einen Text der Koordinatorin der GVs, Maria Nilde Mascellani, in dem die Organisation und Struktur des Lehrplans erläutert werden:

Diese öffentlichen Schulen boten ihren Schülern den damaligen Sekundarunterricht an, der aus vier Jahren Ganztagsunterricht bestand. Zwischen 1967 und 68 wurden in den Einheiten der Hauptstadt, Americana, Americana, Rio Claro und Barretos Abendkurse eingerichtet, die sich an Jugendliche und Erwachsene wandten, die während des Tages arbeiteten, sowie der erste Berufsbildende Oberschulkurs am Berufsbildenden Gymnasium „Oswaldo Aranha“. 1969 wurden am Berufsbildenden Gymnasium von Brooklin ebenfalls solche Komplementärkurse abends angeboten. Der Dienst für Berufsbildenden Unterricht war auf recht komplexe und umfassende Weise strukturiert. Er war direkt dem Sekretariat für Erziehung und Bildung unterstellt und setzte sich aus der Koordination, drei Beraterstäben (aus den Bereichen Recht, Pädagogik und Gemeinde) und aus den Sektoren der Pädagogik, Verwaltung und Öffentlichkeitsarbeit zusammen. Vom pädagogischen Standpunkt umfasste der Lehrplan, der vom SEV (Berufsbildungsdienst) erarbeitet wurde, sechs breite Gebiete:

- **Kommunikation und Kunst:** Konzert, Instrumental- und Gesangsgruppen, Brasilianische Literatur, Zeichnen und Malen, Theater und Tanz;
- **Sozialwissenschaften:** Geschichte des Gewerkschaftswesens, Arbeitergesetzgebung, Sicherheit und Arbeit, Gesundheit der Arbeiter, Arbeit und Produktion in der Geschichte Brasiliens;
- **Mathematik und Naturwissenschaften:** Biologie, Statistik, Chemie, Physik, AI-PC-ED: Produktion, Vertrieb/Markt, Genossenschaft, Bankwesen und Buchführung;
- **Sport, Religion:** Brasilianische Kultur – Religiöser Synkretismus, Christliche Religionen und Afrikanische Kulte.

Es gab darüber hinaus noch zusätzlich wählbare Fächer wie Fotografie und Fremdsprachen. Das Gebiet der Öffentlichkeitsarbeit unterhielt Kontakte zu Schulen, Firmen, Gewerkschaften, Banken zur Vermittlung von Arbeitsplätzen und Praktika sowie die Gesellschaft von Eltern und Freunden des Berufsbildenden Gymnasiums.

Im Artikel „Die alte Pädagogik lehrt wieder zu lernen“ (educacional ensina de novo a aprende)“ der Zeitschrift *Folha de S. Paulo* vom 23. Juli 2002 berichtet der Journalist Aureliano Biancarelli über die Berufsbildenden Schulen:

Heute, 40 Jahre später, kehren die Ideen der Berufsbildenden Schulen in einer Reihe von Initiativen ihrer ehemaligen Schüler, Lehrer und Forscher zurück, die versuchen die Bewegung wiederzubeleben. Es existieren mindestens ein Dutzend wissenschaftliche Arbeiten, entweder bereits verfasst oder noch in Arbeit, die sich mit diesem „pädagogischen Abenteuer“ befassen. (...)

Die Geschichte ist typisch für die Zeit, in der sie sich abspielte. Auf der einen Seite gab es das liberale Ideal, auf der anderen Seite die Repression. Der Kurs, der sich über das gesamte öffentliche Schulnetz São Paulos erstrecken sollte, ging nie über sechs Einheiten hinaus, die zudem im gesamten Bundesstaat verteilt waren. (...) Dokumente, die bei Besetzungen (durch die Polizei) beschlagnahmt wurden, wurden nie wieder gefunden.

Da die Daten dieser Erfahrung zerstört sind, klammern sich die Pädagogen heute an Berichte, Erinnerungen und an das Wenige, das von diesen Kursen noch übrig geblieben ist, um die Lehren der Berufsbildenden Schule nachzuvollziehen und deren Werte zu retten. (...) Die Kostenfrage war einer der Hauptkritikpunkte an den Berufsbildenden Schulen. Das linke Lager berief sich darauf, dass das Ziel eine Vergrößerung des Bildungszugangs sein sollte – wenn man sie teuer machte, würde dies den Prozess erschweren.

Was habe ich an der Berufsbildenden Schule gelernt? Die Zeitung zu lesen, mit Messer und Gabel zu essen, mich von der Realität verführen zu lassen, in der Gruppe zu arbeiten, mich nach dem Baden zwischen den Beinen abzutrocknen.

Ich will damit sagen, dass ich an der Berufsbildenden Schule gelernt habe, die Welt zu erblicken und mit ihr – von ihren politischen und gemeinschaftlichen Fragen bis hin zur Körperpflege - zurecht zu kommen. Die Oberschule, die ich anschließend besuchte, konnte wenig zu dieser Bildung hinzufügen. Und die Universität, selbst wenn es sich um die USP handelt, hat nur die Fähigkeit zu diskutieren hinzugefügt.

Ich habe die Bedeutung der Berufsschule immer mehr begriffen, je mehr ich mich von ihr entfernte. Wir waren Jungen und Mädchen, die den gesamten Tag in der Schule verbrachten, in Klassen und Arbeitsgruppen, in denen die Kinder von Unternehmern und Arbeitern zusammen lernten.

Ich gehörte von 1962 bis 1965 zum ersten Jahrgang der Berufsschule von Americana, als die Stadt als „Weberprinzessin“ („Princesa Tecelã“) bekannt war.

Die Studiengruppen in den Klassen setzten sich durch direkte Abstimmungen zusammen: wer die meisten Stimmen erhielt, wurde Leiter, und sowohl die Gruppe als auch die Führung änderten sich von Fach zu Fach. Hiltinho, der Mathematik hasste und nicht gut in diesem Fach voran kam, war Leiter in Sport, weil dort niemand besser war als er.

Es war die beste Schule im Hinblick auf die Fähigkeiten, Einschränkungen und Schwierigkeiten des anderen. Wir hatten damals noch kein Bewusstsein dafür, aber wir lernten, mit Unterschieden und Vielfalt zu leben und sie wertzuschätzen.

Wir hatten Fächer wie Hauswirtschaft, industrielle Praxis, plastische Künste, Musik, landwirtschaftliche Praxis, wir stimmten ab über ein „Schülerparlament“ und wir hatten ein Scheckbuch der „Schülerbank“. Am 7. September³⁶ wurde die Berufsschule zur ersten Schule, die einen Umzug veranstaltete, bei dem Jungen und Mädchen Seite an Seite gingen.

Das Studium des vierten Jahres, 1965, sollte in Argentinien stattfinden, wo wir in Militärzelten übernachten sollten. Die Reise fand nie statt.

Da der Dienst für Berufsbildenden Unterricht zu einem Zeitpunkt hitziger politischer Debatten eingeführt wurde und zum Großteil unter dem Militärregime entwickelt wurde, war er ständig Gegenstand von Kontroversen, Sabotagen und, schließlich, von offener Repression. Maria Nilde stand als Koordinatorin des SEV unter großem Druck. Ab 1968, als die Repression im Land zunahm, erhöhte das Sekretariat für Erziehung und Bildung den Druck, da es den Berufsbildenden Unterricht als Bedrohung für das Regime ansah.

Während der letzten Zeit des Berufsbildenden Unterrichts verhärtete sich das diktatorische Regime. Durch die Schaffung des Verfassungsakts n.º 5 setzte die Regierung Waffengewalt ein, um demokratische Freiheiten zu unterdrücken. Für den Berufsbildenden Unterricht bedeutete dies die Festnahme von Betreuern, Lehrern und Schülern. Es bedeutete auch die Invasion des Militärs in die Berufsbildenden Schulen am 12. Dezember 1969.

³⁶ Es handelt sich hierbei um die Feierlichkeiten zur Unabhängigkeit Brasiliens.

Mehrere Lehrer und Angestellte wurden verhaftet und ein großer Teil der Dokumente und pädagogischen Materialien wurde vernichtet.³⁷ Bereits 1968 wurde Maria Nilde das Amt der Koordinatorin aberkannt und ab 1970 wurde ihr auf Grundlage des Verfassungsakts n° 5 Arbeitsverbot erteilt. Erst 1984 konnte sie wieder unterrichten, durch den Akt des Gouverneurs Franco Montoro.

Dieses Projekt ähnelt der pädagogischen Politik sehr, die später in den Cieps (Rio de Janeiro), in der Musterschule und in den CEUs (São Paulo) angewandt wurde, denn es führt neue Elemente in den Bildungsprozess ein, der in den Schulen entwickelt wird. Zu diesen Elementen zählen Partizipation, Kultur und andere Aktivitäten, die Wissensproduktion anregen. Vor allem setzt es auf eine Rekonstruktion des Individuums, seiner persönlichen (Neu)Organisierung seiner verschiedenen Beziehungen zur Realität, indem es diese hinterfragt und neue Begabungen kennenlernt, was zu seiner persönlichen und sozialen Entwicklung beiträgt.

Der Berufsbildende Unterricht legte Wert auf eine Zusammenarbeit mit der Gemeinschaft, ebenfalls ein markantes Merkmal im Projekt CEU, in dem die Gemeinschaft vom ersten Augenblick der Wahl des Grundstücks am Schulprojekt teilhat, und Vorschläge zur architektonischen Umsetzung, zur Verwaltung der Ausstattung und zu Aktivitäten, die in den CEUs durchgeführt werden sollen, vorträgt. Einige Studien zeigen, dass die Teilnahme der Gemeinde beim Erhalt der schulischen Einheit hilft und die Gewalt in dem Maße herabsenkt, wie sie Aktivitäten anbietet – sogar an den Wochenenden, wenn der Raum offen für die Gemeinschaft ist und einer Bevölkerung, die zum Großteil keinen Zugang zu anderen Räumen hat, Freizeit und Erholung anbietet. Dies ist in Projekten wie „Offene Schule“ und „Freizeit in den Ferien“ in der Stadt São Paulo bereits geschehen. Sowohl beim Projekt des Berufsbildenden Unterrichts als auch bei CEU liegt eine klare politische Dimension vor: es wird betont, dass die Schule in ihre Gemeinde eingefügt sein soll, ihr gehören soll, die Schulräume für den Gebrauch und die

37 Um das Projekt des Berufsbildenden Unterrichts zu rekonstruieren, wurde GVive (ein Wortspiel - „vive“ ist die 3. Person Präsens Singular des Verbs „leben“) eingerichtet – eine Vereinigung von ehemaligen Schülern, Mitarbeitern und Lehrern des Dienstes für Berufsbildenden Unterricht. Die Vereinigung sammelte Dokumente aus privaten Archiven, nahm Berichte auf, organisierte Seminare und übergab die gesammelten Dokumente der Stiftung für Öffentlichen Berufsbildenden Unterricht des Bundesstaats Sao Paulo (SEV)/PUC-SP.

verschiedensten soziokulturellen Ausdrucksformen, die auf einem bestimmten Gebiet vorherrschen, bereit stellen muss.

2.6.1 Der berufsbildende Unterricht in der Stadt São Paulo

1966 wurde der komplementäre Unterricht in zwölf Primarschulen eingeführt. Das Dekret n° 6.403 vom 10. Februar 1966 fügte zur grundlegenden Schulbildung zwei Jahre hinzu, die 5. und 6. Klassen, die einen vorberuflichen Charakter hatten und „dazu bestimmt waren, den Kindern, die das 4. Jahr der Primarschule beendet hatten, bessere Kenntnisse der Kultur zu vermitteln und eine Einführung in grundlegende Arbeitstechniken anzubieten.“

Die Auswahlkriterien der Schulen waren deren Lokalisierung in Vierteln mit einer höheren Bevölkerungsdichte und vorherrschenden Industrien. Die Schulgebäude sollten in solch einem Zustand sein, dass sie angepasst werden könnten und die Lehrer sollten eine spezielle Ausbildung erhalten.

Der Lehrplan der Schulen des Vorberuflichen Primarunterrichts (EPPV) bot, neben den theoretischen Fächern wie Portugiesisch, Mathematik, Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften auch praktische Arbeit in Werkstätten verschiedener beruflicher Richtungen an (Metall, Holz, Leder, Korbflechterei, Weben, Buchbinderei, Modellieren, Keramik, Schneidern, Gartenbau, etc.). Das Arbeitsprogramm sah auch Besuche bei Werkstätten und Unternehmen vor.

Leider ergab die Recherche nur einen Artikel und einige wenige Zitate über das Projekt der EPPV in der Stadt São Paulo. Der Artikel stammt aus der Zeitschrift *Revista Escola Municipal*, die vom Sekretariat für Bildung und Kultur herausgegeben wird.

Laut Christina Werles (1969, S. 21-24) existierte eine „schädliche Lücke“ zwischen der Primarschule und dem Gymnasium, da das Kind die Primarschule verließ, bevor es 14 Jahre alt war – das Mindestalter, um zu arbeiten. Viele konnten ihre Schullaufbahn nicht fortsetzen, als es nicht genügend Gymnasien gab, um alle Schüler zu versorgen, die die Grundschule

verließen. Um dieses Problem zu lösen, schlug die Stadtverwaltung vor, „in ihren Primarschulen 5. und 6. Klassen mit der Zielsetzung einzurichten, das Problem der schädlichen Lücke zu lösen und die Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Kinder ihre Zeit auf nützliche Weise verbringen.“ Laut Autorin war das Ziel hierbei nicht, die Schüler zu einem Beruf zu befähigen, sie sollten jedoch eine Einführung erhalten. Somit sollte das „Gefühl der Abneigung gegenüber gewissen Berufen“ bekämpft werden.

Dieses städtische Projekt stand kaum in Verbindung mit dem Projekt der GVs, obwohl Werles hervorhebt, dass der komplementäre Unterricht darauf abzielte, „den Jugendlichen zu helfen, sich durch eine ganztägige Bildung harmonisch in die Gesellschaft zu integrieren und ihre Persönlichkeit als Ganzes zu entwickeln.“ Weder im Text noch im Begründungstext der Einführung des komplementären Unterrichts taucht die Sorge auf, die Schule in der Gemeinde zu integrieren. Ebenso wenig gab es Forschungspläne zur Erforschung des Milieus. Der Lehrplan zeigt eine besondere Betonung der Entwicklung von Fähigkeiten, die es den Kindern ermöglichten, sich auf dem Arbeitsmarkt zurecht zu finden und ihre berufliche Begabung zu „entdecken“.

In der Tat wurden diese Schulen eher zu einer Verlängerung des Primarunterrichts, die eine Orientierung für den Arbeitsmarkt miteinschloss, als dass sie tatsächlich berufsvorbereitend waren. Beide Programme bedienten ganz bestimmte ideologische Bedürfnisse: die GVs, die bereits vor der Militärdiktatur eingeführt worden waren, waren eine Antwort auf die Forderungen nach einer Demokratisierung der Gesellschaft und der Möglichkeiten darin; die vorberuflichen Kurse dienten als einführende fachliche Einführungen für den Arbeitsmarkt. Die vorberufliche Schule oder der komplementäre Unterricht wurde 1970 abgeschafft – nicht aus ideologischen Gründen, wie es bei den GVs geschehen war, sondern weil das neue Bildungsrahmengesetz von 1971 die Primarschule und das Gymnasium zusammenlegte.³⁸

38 Das Gesetz 5.692/71 reformierte den Unterricht der Primar- und Sekundarstufen in Brasilien. Die wichtigsten Änderungen waren: Verlängerung der Schulpflicht auf acht Jahre (für die Altersgruppe von 7 bis 14 Jahren), wobei die Primarstufe auf die Allgemeinbildung der Schüler ausgerichtet war; Abschaffung der Zulassungsprüfung für Gymnasien; Einführung einer Schule, die Primar- und

2.7 Die Integrierten Zentren der Öffentlichen Bildung (Cieps) von Darcy Ribeiro

Es ist bekannt, dass die Parkschule von Salvador, ein von Anísio Teixeira 1950 ausgearbeitetes Projekt, Darcy Ribeiro während seiner Zeit als Sekretär für Erziehung und Bildung in Rio de Janeiro in den 1980er Jahren dazu inspirierte, die Cieps zu gründen (Integrierte Zentren der Öffentlichen Bildung).

Darcy Ribeiro (1986) beschreibt die wichtigsten Merkmale des Projekts und rechtfertigt das neue Schulmuster und andere zu ergreifende Mittel, wie die Einführung des Schulimbiss, den Bau von Kinderkrippen und Vorschulen. In der Charakterisierung, die vom Autor bezüglich der anzugehenden schulischen Problemstellung ausgearbeitet wurde, lassen sich verschiedene Ursachen feststellen, die der Analyse gemein sind, die viele Jahre später und in einer anderen Stadt für das Projekt CEU durchgeführt wurde:

Ein wichtiger Faktor unserer niedrigen schulischen Leistung liegt in der Knappheit der Zeit, in der wir uns den Kindern widmen.

Dieser Problemaspekt verdient besondere Aufmerksamkeit. Die Kinder der begünstigten Klassen, die zu Hause jemanden haben, der mit ihnen einige zusätzliche Stunden lernt, empfängt das schulische Regime, in dem fast kein Unterricht erteilt wird, sehr galant. Dieses Regime bestraft in der Tat nur die armen Kinder, die über geringere Mittel verfügen, da diese allein in der Schule etwas lernen können. Hier liegt der Angelpunkt des Problems: unsere Schule scheitert, da sie einen auf grausame Weise elitären Charakter aufweist. Einige der entfremdeten Lehrer, in die Nebel ihrer perversierten Pädagogik gehüllt, behaupten, das schulische Scheitern der armen Kinder sei durch Mängel bedingt, die es von zu Hause mitbringt. Die Schule habe damit nichts zu tun. Die Lehrer stünden somit einer unüberwindbaren Mängelsituation gegenüber, woraus die Schlussfolgerung ist, dass die Mehrheit der brasilianischen Bevölkerung schlicht unerschulbar sei.

Sekundarstufe vereinigte, wodurch der Dualismus zwischen Sekundarschule und Fachschule abgeschafft wurde. Die Sekundarstufe erhielt einen Umfang von drei Jahren (fachliche Hilfskraft) oder vier Jahren (Fachkraft) und zielte auf eine berufliche Ausbildung ab (die durch das Gesetz 7.044/82 abgeschafft worden war); die Lehrpläne bestanden fortan aus einem gemeinsamen verpflichtenden Kern aus zehn inhaltlichen Bereichen und aus einem frei wählbaren Teil, um den besonderen Anforderungen jedes Ortes gerecht zu werden.

Kinder aus den niedrigeren städtischen Schichten, die in prekären Bedingungen in den ärmeren Vierteln an der Peripherie lebt, wie es auch in so vielen anderen Regionen Brasiliens der Fall ist, unterscheiden sich grundlegend von den begünstigten Kindern, die in den wohlhabenden Gegenden leben. (...)

Beide Gruppen haben ganz spezifische Unfähigkeiten: Kinder aus der Favela können in der Schule nicht mithalten, während die privilegierten Kinder nicht allein in der Stadt überleben könnten. Dennoch ist es der Fall, dass alle in die Schule gehen und dort miteinander konkurrieren. Die reichen Kinder aber müssen nie für den Unterhalt ihrer Familie kämpfen oder sich um ihre Geschwister kümmern. Selten begehen sie Straftaten. Unter diesen Umständen wird eine natürliche und unvermeidbare Leistung von der Schule wertgeschätzt; der andere wird hart bestraft.

Angesichts dieser Tatsachen müssen wir anerkennen und ausrufen, dass wir über eine Primarschule haben, die nicht nur selektiv ist, sondern auch elitär. Sie empfängt einen großen Zustrom von Kindern aus der Unterschicht, behandelt sie jedoch auf gleiche Weise wie diejenigen aus den privilegierten Gegenden und schließt sie somit aus der Schule aus. Unser elitärer Hang beginnt also schon in der Primarschule. Sie ist strukturiert, um die zurück gelassenen Klassen zu unterrichten und nicht das Volk, das die riesige Mehrzahl ihres Klientels bildet. (RIBEIRO, 1986, S. 14-15)

Folglich ist es eines der vorgeschlagenen Ziele für den Sektor der Erziehung und Bildung, „schrittweise ein neues Schulnetz aus Ganztagschulen aufzubauen – die Integrierten Zentren der Öffentlichen Bildung (CIEPs) –, die das Volk bald *Brizolões* nannte. Sie werden ebenfalls in den Vierteln mit der größten Dichte und der größten Armut eingerichtet“ (RIBEIRO, 1986, S. 17). Brizolão ist der Name, den das Volk und die Presse dem Projekt gaben, nach dem Namen des Gouverneurs Leonel Brizola, unter dessen Regierung das Projekt durchgeführt wurde.

Laut Ribeiro war Ciep die erste öffentliche Ganztagschule.³⁹ Wenn man bedenkt, dass es damals immer noch eine große Nachfrage nach Schulplätzen für Kinder gab, widersetzte sich die Ganztagschule einer reinen Vergrößerung der Anzahl von Schulen mit kürzerer Dauer, was an sich die

39 Tatsächlich gab es in Brasilien bereits andere Projekte mit Ganztagsunterricht, in den Parks und in den GVs. Wenn Darcy Ribeiro von der ersten Ganztagschule bezieht, hebt er damit hervor, dass die Kinder der Cieps die Schule am späten Nachmittag verließen, gebadet und mit Essen versorgt – eine Erfahrung, die es bis dahin im Land noch nicht gab.

Probleme des Zugangs, des Sitzenbleibens und des Fernbleibens nicht lösen würde, die im Schulnetz des Bundesstaats Rio de Janeiro festgestellt wurden. Darcy Ribeiro (1986, S. 42) behauptet, dass die Regierung daran dachte, „Kulturelle Gemeindezentren zu eröffnen, in denen die Kinder vor oder nach ihrem normalen Unterricht fünf zusätzliche Stunden betreut werden. Das Programm umfasst geleiteten Unterricht, eine Mahlzeit, Erholung und kulturelle Aktivitäten“. Diese Zentren ähnelten denen der Schulparks, die er und Anísio Teixeira in Salvador und Brasilia eingeführt hatten. Die Praxis zeigte jedoch, dass diese Projekte letztlich die Kinder mit den größten finanziellen Mitteln begünstigten.

2.7.1 Charakteristiken von Ciep

Ciep war als Schule geplant, die von 8 bis 17 Uhr geöffnet sein und bis zu 1.000 Schüler aufnehmen sollte. Das von Oscar Niemeyer geplante Gebäude besitzt drei Blöcke. Im Hauptblock mit drei Stockwerken sind die Klassenzimmer, ein medizinisches Zentrum, die Küche und der Speisesaal untergebracht, neben den Bereichen für Erholung und Unterstützung. Im zweiten Block liegt der überdachte Sportplatz für Volleyball, Basketball, Hallenfußball, mit Zuschauerrängen und Umkleidekabinen. Diese Art Sporthalle wird auch Mehrzweckhalle genannt, weil sie auch für Theateraufführungen, Musikveranstaltungen, Feste, etc. genutzt wird. Im dritten Block, der eine achteckige Form aufweist, liegen die Bibliothek und, darüber, die Wohnräume der Schüler, die in der Schule untergebracht sind. In der ersten Phase wurden 60 Cieps gebaut und in Betrieb genommen. In diesen ersten Komplexen liegen die Wohnräume der ansässigen Schüler nicht über die Bibliothek, sondern auf der Terrasse des Hauptblocks. Innerhalb des Zeitplans des Spezialprogramms für Erziehung und Bildung sah man den Bau weiterer Einheiten vor, wodurch bis zum Ende der Regierung Brizola insgesamt 500 Cieps gebaut wurden.

Jedes Ciep bot Kurse des CA (Alphabetisierungszyklus) bis zur 4. oder von der 5. bis 8. Klasse an, so dass in jeder Einheit Kinder derselben Altersstufe zusammen lernten. Insgesamt waren in allen Cieps beinahe 500.000 Kinder in Kursen zur Tageszeit (8 bis 17 Uhr) angemeldet; zusätzlich gab es

Plätze zur Abendzeit für Jugendliche von 14 bis 20 Jahren (18 bis 22 Uhr). Innerhalb von acht täglichen Stunden (worin auch die Mittagspause inbegriffen ist) wurden die Schüler im Stoff der Primarstufe unterrichtet, mit Unterrichtssitzungen geleiteten Studiums und Aktivitäten wie Sport oder kulturellen Ereignissen. All dies fand auf eine integrierte Weise statt, die das Ziel hatte, das Gesamtleistungsvermögen jedes Schülers zu verbessern. Es gab auch medizinische und zahnmedizinische Dienste, vier tägliche Mahlzeiten und ein tägliches Bad.

Innerhalb der Cieps gab es auch das Projekt der Ansässigen Schüler, das Kinder versorgte, die zeitweise nicht betreut waren, in der Schule wohnten und in Apartments, die speziell von Niemeyer konzipiert wurden. Diese Kinder bildeten Gruppen von bis zu 12 Jungen oder bis zu 12 Mädchen, die von ausgewählten Paaren betreut wurden, die darauf spezialisiert waren, diese Kinder zu betreuen.

Diese Kinder blieben unter der Woche in den Cieps und verbrachten – wenn möglich – die Wochenenden, Feiertage, und Schulferien mit ihrer Familie, um eine Trennung der Familienbande zu verhindern.

Die betreuenden Paare waren nicht zwingend Lehrer, sondern sollten öffentliche Bedienstete des Bundesstaats sein. Zu Beginn wurden die Paare von Mitgliedern der Militärpolizei oder der Feuerwehr und deren Familien gebildet. Die Auswahlkriterien waren: Alter zwischen 25 und 45 Jahren, keine eigenen Kinder (oder maximal zwei), eigene Schulbildung bis mindestens 4. Klasse. Nach der ersten Auswahl durchlief das Paar Vorstellungsgespräche mit Experten aus den Gebieten der Erziehung und Bildung, Sozialwissenschaft und Psychologie und später gab es noch Bewertungen des Verhaltens in bestimmten Situationen, um deren Fähigkeiten und Verhalten zu testen.

Die Regeln des Zusammenlebens sowie die täglichen Aufgaben wurden in der Gruppe festgelegt, also von den Paaren und Schülern gemeinsam.

2.7.2 Kritik

Ribeiro (1986, S. 43) wählte einige Kritikpunkte aus, die er als „unmittelbare Kritik“ bezeichnet, und kommentiert jeden einzelnen Punkt:

1- nur für wenige Schüler

Die fehlgeleitete Vorstellung, dass die „Riesenschulen“ nur 5 % der Schüler des Bundesstaats Rio de Janeiro aufnehmen könnten, was deren Bau zu einem exzessiven und irrationalen Luxus machen würde. In Wirklichkeit werden die Schulen im März 1987 annähernd 20% der Schüler insgesamt aufnehmen. Es wird nicht geplant, dass die CIEPs bereits kurzfristig alle Schüler versorgen - mittel- und langfristig jedoch soll aus der Schule ein Modell werden, das in der Lage ist, das gesamte Unterrichtsnetz zu verbessern;

2- Paralleles Schulnetz

(...) die Annahme, die CIEPs bildeten ein Schulnetz, das parallel zum regulären öffentlichen Schulnetz funktioniere, ist ebenfalls falsch. Wenn sie erst einmal gebaut und ausgestattet sind, werden sie der Verwaltung der Sekretariate für Erziehung und Bildung des Bundesstaats und der Stadt übergeben und somit in das bereits vorhandene Netz aufgenommen;

3- Kosten des Baus und der Instandhaltung

(...) Die Investition in den Bau und die Instandhaltung der CIEPs ist nicht überzogen und entspricht dem unverzichtbaren Mindestbetrag, um Jahrzehnte der Vernachlässigung der öffentlichen Erziehung und Bildung zu überwinden. In der Vergangenheit wurde mehr Geld für Straßenüberführungen als für Schulen ausgegeben;

4- besser ausgebildete Lehrer

Die Behauptung, die CIEPs entzögen Lehrer aus dem offiziellen Schulnetz und hinterließen es somit mit einem Lehrermangel lässt sich ebenfalls nicht aufrecht erhalten. Diejenigen, die aus dem Netz austreten, werden von neu ausgebildeten Lehrern ersetzt (...).

Einige dieser Kritikpunkte wurden auch zum Programm der CEUs geäußert. Sie gehen immer von der Annahme aus, dass die Versorgung der Schüler egalitär für alle zur selben Zeit sein sollte, was eine finanzielle Unmöglichkeit darstellen würde. Die Verbesserung des gesamten Unterrichtsnetzes war, besonders im

Programm der Cieps, eine längerfristige Zielsetzung mit schrittweiser Umsetzung. Im Falle des paulistanischen Programms gruppierte jede Einheit in ihrer Umgebung eine Reihe von Schulen des Netzes, um deren Infrastruktur durch das Teilen von neu gebauten Räumen zu verbessern.

2.7.3 Die Unterscheidungsmerkmale

Hier werden nicht alle Aspekte des pädagogischen Projekts der Cieps angeschnitten – wie Interdisziplinarität, pädagogische Treffen zum Erfahrungsaustausch, Entwicklung von spezifischen Materialien zur Unterstützung der Lehrer und Schüler, Projekt eines großen Alphabetisierungskurses von der 1. bis zur 8. Klasse, unter anderem -, da sie nicht direkt mit dem Projekt CEU in Verbindung stehen.

Eine der wichtigsten Neuerungen an diesem Projekt war die Einführung von „kulturellen Betreuern“, deren Funktion es war, die Achse zwischen Schule und Gemeinde zu bilden, da man verstand, dass „(...) Bildung und Kultur sich gegenseitig durchdringen, um eine wahrhaftige Symbiose zu bilden: Die Kultur dient der Bildung als Nährboden und die Bildung ist ihrerseits ein exzellenter Übertragungsweg für die Kultur“ (RIBEIRO, 1986, S. 133). Ihre Mission bestand darin, die Werte der lokalen Kultur zu bewahren und dabei die Verneinung der Aspekte aufzulösen, die in Bezug stehen zum Milieu, in dem die Kinder leben – und zwar hinsichtlich der Kultur, Umwelt und Wirtschaft. Dadurch wurde verdeutlicht, dass kulturelle Ereignisse nicht reine Gedenkveranstaltungen geschichtlicher Daten sind oder, andernfalls, nur der Erholung dienen. Laut Ribeiro (1986, S. 33)

... wird die kulturelle Betreuung in den CIEPs entwickelt als ein bewussteinbildender Prozess, der die authentischste und sozialste Rolle der Schule bewahrt (...), indem er den Bildungsprozess in den Gemeindeleben integriert und dabei Eltern, Schüler, Nachbarn, Künstler und Lehrer in einer Dynamik zusammenführt, die die Chancengleichheit dem Bewusstsein für Gleichheit der Bedingungen zufügt.

Die Künstler, die normalerweise in Verbindung gebracht werden mit nicht-formaler Bildung oder mit Aktivitäten, die komplementär zum Unterricht

angeboten werden, nahmen täglich am Bildungsprozess teil, und nahmen somit jenen Platz des Austauschs verschiedener Wissensformen ein.

Indem er seine persönliche Bildung, seine Erfahrung im Charakterisieren des Erlebten und der Manipulation des Realen und des Imaginären, des Gefühls und der Sensibilität, als Arbeitsinstrumente in den Raum der Schule bringt, ist der Künstler besonders geeignet, die Bewahrung der kulturellen Merkmale voranzutreiben, die den Schülern am nächsten stehen. Diese dienen wiederum als Ausgangspunkt für einen Dialog mit der universellen Kultur. (RIBEIRO, 1986, S. 134)

Bei diesem Projekt tritt die Kultur hervor als ein Integrationsfaktor zwischen Schule und Gemeinde, als ein Faden, der die Beziehungen zwischen dem schulischen Raum und dessen Umgebung im Versuch, die politische und soziale Rolle der Schule wiederherzustellen, verbindet. Hierin, so meine Annahme, besteht der wichtigste Beitrag des Projekts der Cieps zur Ausarbeitung und Implementierung der CEUs, obwohl der architektonische Einfluss sich auch bemerkbar macht.

2.8 Integrierte Zentren der Kinderbetreuung (Ciacs) und Zentren der Ganztagsbetreuung von Kindern (Caics)

Die Ciacs wurden 1991 als Teil des Projekts *Minha Gente* von der Regierung Collor eingeführt. Sie waren inspiriert vom Modell der Integrierten Zentren der Öffentlichen Bildung (Cieps) in Rio de Janeiro, die von der Verwaltung Leonel Brizolas eingeführt wurden. Ihr Ziel war es, Kinder und Jugendliche zu versorgen, was eine Elementarbildung in Vollzeit sowie Programme unter anderem aus den Bereichen Gesundheit, Freizeit und Arbeitseinführung beinhaltete. In den meisten Fällen bestanden diese Zentren aus elf Klassenräumen für die Elementarbildung, vier Räumen für die Vorschule, Videoraum, Leseraum, Aufenthaltsräume für Lehrer, Labor, Bibliothek, Sekretariat, Kunstraum, Werkstatt, Theater, Raum für pädagogische Unterstützung, zwei Speisesäle, Küche, CPD (Computerraum), Sporthalle und einen Gesundheitsbereich, der aus einem Zahnbehandlungsraum, drei medizinischen Beratungsräumen und einer Ambulanz bestand.

Das Projekt *Minha Gente*, gestartet am 14. Mai 1991 und ursprünglich konzipiert von der Brasilianischen Legion für Fürsorge, unter Koordination des Kinderministeriums und später übertragen auf das Ministerium für Bildung und Sport, hatte das Ziel, integrierte Aktionen der Erziehung und Bildung, Gesundheit, Fürsorge und sozialer Beihilfe durchzuführen, wodurch grundlegende soziale Vorgehensweisen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen vorangetrieben wurden. Durch diese Aktionen zielte die Bundesregierung darauf ab, negative Effekte der Armut unter den Kindern und Jugendlichen an den Peripherien der größten städtischen Agglomerationen des Landes zu verringern.

Das beantragte Projekt hatte folgende Merkmale: integrierte soziale Betreuung am selben Ort, Ganztagsbetreuung, Miteinbeziehung der Gemeinde, Entwicklung von Programmen zum Schutz von Kindern und Familien, dezentralisierte Organisation, und, als wichtigstes Merkmal, die Implementierung von Gebäudeeinheiten – wie des Integrierten Zentrums der Betreuung von Kindern und Jugendlichen (Ciac). Dieses Zentrum sah eine Betreuung in Kinderkrippen, Vorschule und Grundschule vor; weiterhin in Gesundheit und Grundbedürfnissen; Zusammenleben der Gemeinde und Sport. Das Ziel war es, 5.000 Ciacs zu bauen, um etwa sechs Millionen Kinder zu betreuen, 3,7 Millionen in Primarschulen und 2,3 Millionen in Kinderkrippen und Vorschulen.

Durch die Übertragung des Programms *Minha Gente* auf das Ministerium für Bildung und Sport wurden Veränderungen an dessen Konzeption vorgenommen und es erhielt den Namen Nationales Programm der Ganztagsbetreuung für Kinder und Jugendliche – Pronaica. Das Programm wandte weiterhin Ganztagsunterricht an als eine alternative Form der Entwicklung dieser Bevölkerung. Für die Entwicklung eines solchen Programms war eine Betreuung in speziell gebauten und angepassten Gebäuden notwendig.

Die Bundesregierung übernahm die Verantwortung für das architektonische und bauliche Projekt und stellte die notwendigen Einrichtungen für die Aufnahme des Betriebs der Einrichtungen. Der Unterhalt des

Koordinations- und Fachpersonals hing von der Bewertung der Stiftung der Schülerfürsorge ab, die die Fortsetzung der Ausstattung mit Lebensmitteln, Lehrbüchern, Schulmaterialien und Schulbibliotheken definierte.

Die Regierungen der Bundesstaaten sollten die Verantwortung für das Personal (Leiter und Lehrer) übernehmen und mit den Gemeinden die Kosten teilen. Den Gemeinden fielen der Erwerb der Grundstücke und die Instandhaltung der Ciacs zu, durch den Einsatz von eigenen Mitteln oder mit finanzieller Unterstützung des Bundesstaats, von privaten Organisationen und von der lokalen Gemeinde.

Obwohl alle Entscheidungen bezüglich des Programms zentralisiert wurden, fiel den Gemeinden die Aufgabe zu, finanzielle Mittel und die Teilnahmemöglichkeiten der Gemeinde mit dem Staat zu verhandeln, gemäß der Vereinbarung, die vom Bundesstaatlichen Sekretariat für Erziehung und Bildung und dem Ministerium für Bildung und Sport unterzeichnet wurde. Hierdurch wurde der Bundesstaat mit dem MEC dazu verpflichtet, Pronaica⁴⁰ zu implementieren und zu betreuen. Er sollte die Verantwortung für die Instandhaltung und Verwaltung der Aktionen des Programms und, wenn nötig, des Ciac auf lokaler Ebene, an die Gemeinde weiterleiten.

Durch Pronaica beabsichtigte das Ministerium für Bildung und Sport in Zusammenarbeit mit den Bundesstaatlichen und Städtischen Sekretariaten für Erziehung und Bildung, bis zum Jahre 2003 1,2 Millionen Kinder und Jugendliche aus den peripheren städtischen Gebieten mit Ganztagsprogrammen zu versorgen. Diese Verpflichtung ist im Zehnjahresplan des UNESCO-Programms „Bildung für alle“ enthalten.

Das Ende der Regierung Collors⁴¹ bedeutete nicht das Ende des Projekts der Ciacs. Um die bis dahin getätigten Investitionen in der Größenordnung von einer Milliarde Dollar nicht zu verlieren, entschied der

40 Pronaica – ein Programm des Ministeriums für Bildung und Sport – wurde ins Leben gerufen, um die Entwicklung von Ganztagsangeboten für Kinder und Jugendliche auf dezentralisierter Weise zu koordinieren. Diese Koordination fand durch die Zusammenarbeit von Institutionen auf bundes- und bundesstaatlicher sowie städtischer Ebene, Nichtregierungsorganisationen und internationalen Organisationen statt.

41 Fernando Alfonso Collor de Mello war 1989 der erste Präsident der Republik, der nach dem Militärregime durch Direktwahl an die Macht kam. Er musste sein Amt 1992 abtreten.

damalige Minister für Erziehung und Bildung, Murílio Hingel (1992-1994), das Programm unter anderen Bedingungen fortzuführen. Dazu gehörte eine Namensänderung – ab 1992 hieß das Projekt Zentren für Ganztagsbetreuung von Kindern (Caics). Für den Zeitraum von 1993 bis 1995 wurden Kosten in Höhe von 3 Milliarden Dollar für das Projekt veranschlagt.

Die Ciacs wurden durch ein Abkommen zwischen Bundesstaat und Bundesregierung in ganz Brasilien eingeführt und die Kriterien für deren Verteilung im nationalen Gebiet wurden nie klar festgelegt. Im Bundesstaat São Paulo schloss die Bundesregierung direkte Abkommen mit den Stadtverwaltungen. Heute ist die Mehrzahl der Zentren außer Betrieb oder hat Zielsetzungen, die von den ursprünglich festgelegten abweichen. „Etwas mehr als zehn Jahren nach der Einrichtung des ersten Zentrums der Ganztagsbetreuung für Kinder (Caic) des Landes in Paranoá existiert statt des geplanten Netzes von 5.000 Unterrichts- und Fürsorgeeinrichtungen lediglich ein ganz gewöhnliches Netz von 444 Schulen“ (O CORREIO BRASILIENSE, 02/06/2002).

Aus der Präsentation auf der Website des Bundessenats wird die Inspiration dieses Projekts von der Parkschule und den Cieps deutlich:

Cieps und Ciacs waren Pionierprojekte

Ganztagsunterricht, in vielen Ländern gang und gäbe, hatte in Brasilien nie Erfolg. Hin und wieder jedoch gab es Versuche, ihn einzuführen. In der ersten Hälfte der 1990er Jahre beispielsweise wurden zwei polemische Projekte mit derselben grundlegenden Konzeption von bundesstaatlichen und staatlichen Regierungen eingeführt: die Integrierten Zentren für Öffentliche Bildung (Cieps) und die Integrierten Betreuungszentren für Kinder (Ciacs).

In beiden Projekten wurden die Schüler motiviert durch die Teilnahme an sportlichen oder sonstigen betreuten Aktivitäten dazu motiviert, ganztägig in der Schule zu bleiben, um eine bessere Leistung zu erzielen. Die Kosten pro Schüler waren in diesen Programmen überstiegen die Kosten in einer konventionellen Schule um das Dreifache.

Die Cieps wurden während der ersten Amtsperiode des Gouverneurs Leonel Brizola in Rio de Janeiro (1983-1987) mit der Zielsetzung eingerichtet, Ganztagsunterricht für Kinder anzubieten. Die schulischen Komplexe –

konzipiert vom Architekten Oscar Niemeyer – beinhalteten eine medizinische und zahnärztliche Praxis, Bibliotheken, Sportplätze und Speisesäle.

Das pädagogische Projekt des Pädagogen und Ex-Senators Darcy Ribeiro beinhaltete die Versetzungsgarantie. Anstelle von Prüfungen wurden die Schüler nach Zielsetzungen bewertet, die, wenn sie innerhalb eines Jahres nicht erreicht wurden, vom Lehrer im folgenden Jahr weiterhin unterrichtet würden, ohne dass der Schüler das Jahr wiederholen müsste. Dieses System war dem französischen ähnlich.

Die Ciacs, die auf einer Baufläche von etwa 4.000 m² untergebracht waren, waren vom Modell der Cieps inspiriert. Sie hatten etwa dieselben Kosten (1 Million US\$ pro Einheit) und erreichten dieselbe Anzahl von Kindern (750 bis 1.000). Sie vereinten auf demselben Raum Erziehung und Bildung, Gesundheit, Kultur, Sport, Kinderkrippe, Berufsvorbereitung, Sonderschutz für Kinder und Gemeindeentwicklung.

Das erste Ciac wurde 1991 in Vila Paranoá an der Peripherie Brasílias eröffnet. Vier Jahre später wurde der Bau neuer Ciacs gestoppt. Dennoch werden landesweit Hunderte dieser Schulen weiterhin betrieben.

Obwohl einige Pädagogen die Cieps und Ciacs als reine Werbeaktionen betrachteten, stellten beide Einrichtungen für viele eine wahrhaftige Revolution des Unterrichts dar. In seiner Veröffentlichung über den achtstündigen täglichen Unterricht lobte der Senator Cristovam Buarque die bereits im Land durchgeführten Versuche, den Ganztagsunterricht einzuführen – darunter waren auch die Cieps sowie die Klassen- und Parkschulen, die in den 1960er Jahren von Anísio Teixeira für das neu gegründete Brasília konzipiert wurden (SENADO FEDERAL, 20. November 2006).

Aus den verschiedenen Aussagen, die von den Journalisten von *O Correio Brasiliense* dokumentiert wurden, hebt sich die im Folgenden zitierte hervor, in der die in den Ciacs angebotenen Möglichkeiten beschrieben werden, die sich von traditionellen Schulen unterscheiden.

Im gesamten Land rief die Initiative sowohl Kritik als auch Sehnsüchte hervor. Der Lehrer Valdir Castro Silva, 28 Jahre alt, hat 2.000 Fotos und Dutzende Berichte in einem Album über die Geschichte eines Programms gesammelt, das nie so ausgeführt wurde, wie es eigentlich sollte. Es handelt sich um das Gedächtnis des einzigen Zentrums für Ganztagsbetreuung von Kindern des

Regierungsdistrikts, das nahe daran war, eine Philosophie umzusetzen, die seit zwanzig Jahren von brasilianischen Pädagogen diskutiert wird.

1991 machte Valdir die Erfahrung, das Caic Madre Paulina do Coração Agonizante de Jesus in Paranoá zu besuchen, das erste Caic, das von der Regierung Collor im Oktober 1991 eröffnet werden sollte.

Das Caic Madre Paulina illustriert die Geschichte des Programms. Es betreute nicht nur 680 Kinder im Bereich des Elementarunterrichts, sondern stellte der Schulgemeinde – Schülern und Eltern – eine breitgefächerte Struktur zur Verfügung. Die Schule bot Mahlzeiten, medizinische und zahnärztliche Versorgung, Sport, Kultur, Werkstätten und andere Dienstleistungen an.

Valdir beispielsweise war kein Schüler des Caic, aber hatte, da sein Bruder jene Schule besuchte, das Recht an den dortigen Projekten teilzunehmen. Daher ging Valdir dreimal pro Woche zum Volleyball-Training in der Sporthalle des Caic. Er nutzte alle Angebote der Schule, von den kostenlos angebotenen Mahlzeiten bis hin zur medizinischen Versorgung. Diese Erfahrung war jedoch nicht von langer Dauer. In einem Zeitraum von drei Jahren erlebte er, wie die Einrichtung Schritt für Schritt von der Bundesregierung vernachlässigt wurde. Sie litt unter der Schließung von Werkstätten, Sozialprojekten und anderen Dienstleistungen.

Nachdem er die Einstellungsprüfung der Stiftung für Bildung gewonnen hatte, kurz nachdem er die Sekundarstufe abgeschlossen hatte, bewarb er sich, um im Caic von Paranoá zu arbeiten, wo er bis heute noch tätig ist. Er unterrichtet im Bereich der Elementarbildung und bietet freiwillig neben der Unterrichtszeit Projekte im Sportbereich an, inspiriert von seiner eigenen Erfahrung vor zehn Jahren. (O CORREIO BRASILIENSE, 02/06/2002).⁴²

Dieses Zitat soll verdeutlichen, welche Beziehungen das Projekt mit der Gemeinde hat. Sowohl Caic wie auch Ciac waren von den Programmen der Parkschule und Ciep inspiriert, beide hatten jedoch keine Zukunft in den regulären Unterrichtsnetzen. Die mangelnde Anerkennung des Projekts von Seiten der Gemeinde, der Mangel eines pädagogischen Konzepts und einer Beziehung zu anderen lokalen schulischen Einheiten können Gründe für dieses Scheitern sein. Bei der Ausarbeitung des Projekts CEU wurde dieses Scheitern berücksichtigt, da bei diesem Projekt versucht wurde, Verbindungen der

42 Jornal O Correio Brasiliense, por Valéria Feitoza e Carolina Nogueira, Brasília, domingo, 02 de junho de 2002 - © Copyright - Todos os direitos reservados ao Correio Braziliense e CorreioWeb.

verschiedenen Einheiten mit den Schulen des regulären städtischen Netzes in deren Umgebung zu knüpfen, damit von Beginn an neben dem erwünschten Zusammenleben von Gemeinde und Schule auch Formen der institutionellen Koexistenz sichergestellt werden konnten.

2.9 Musterschule

1991 koordinierte der damalige Sekretär für Erziehung und Bildung des Bundesstaats São Paulo, der Schriftsteller Fernando Moraes (1991-1993), die Entwicklung eines neuen Projekts, das die Zielsetzung hatte, die Qualität der öffentlichen staatlichen Schulen zu verbessern: die *Musterschulen*. Es handelte sich um ein Programm mit einer graduellen Integration der existierenden schulischen Einheiten, die Reformen durchliefen, wobei unter anderem Labore, Computer, Bibliotheken, Fernseher, Medien, Sportplätze und andere Räumlichkeiten installiert wurden. Der Schultag wurde von vier auf fünf Stunden verlängert und die verpflichtenden Schultage wurden von 180 auf 200 Tage angehoben – heute ist diese Zahl für das gesamte Gebiet Brasiliens verpflichtend.

Das Projekt der Musterschulen stellte die Bemühung dar, die bundesstaatlichen öffentlichen Schulen mit besseren Betriebsbedingungen zu versehen, indem sie mit einer pädagogischen Koordination, finanziellen Mitteln für die Durchführung ihres pädagogischen Projekts sowie Zeit und Möglichkeiten für die Fortbildung und Erholung der Lehrer (mit einem speziell zu diesem Zweck gezahlten Stundensatz, den sogenannten Stunden der Kollektiven Pädagogischen Arbeit – HTPCs) ausgestattet wurden. Ein neues Modell der Übertragung von Mitteln an die Schule wurde getestet, das im Einklang mit dem politisch-pädagogischen Projekt der jeweiligen Schule stand – der Kostenplan. Es war ein Projekt, das die Autonomie der Schulen förderte.

Neben den HTPCs, die ein Raum für die Berufs- und Weiterbildung der Lehrkräfte waren, erhielten die Lehrer auch eine zusätzliche Vergütung, um sich ausschließlich einer einzigen schulischen Einheit zu widmen. Das

Programm investierte in die Lehrerausbildung und in eine Führungsgruppe für die fachliche Betreuung und Beratung.

Das Programm sah die Schule als den neuralgischen Punkt für die kreative Entwicklung des Unterrichts- und Lernprozesses und versah sie mit rechtlichen Förderungsmechanismen zur Entwicklung ihres eigenen Projekts. Das Programm wurde 1991 von einem multidisziplinären Spezialistenteam der Pädagogik konzipiert, das in verschiedene Gruppen unterteilt war: Lehrplan; Finanzierung der Bildung; Organisation von Zeit und Räumlichkeiten; Architektur; Organisationsstruktur der Schule; Arbeitsprozesse, etc. Alle Mitglieder des Teams wurden vom Sekretariat ernannt.

1992 begann ein Pilotprojekt in 306 Schulen – 98 in der Hauptstadt, 96 in der Metropolregion São Paulos und 112 im Landesinnern des Staats. In dieser ersten Phase wurden die Schulen von den Unterrichtsdelegationen ausgewählt. 1993 wurde das Projekt nach technischen Kriterien in Zusammenarbeit zwischen der Planungsabteilung des Sekretariats und der Unterrichtsdelegationen auf 1.000 Schulen ausgeweitet. Damals wurde geplant, dass 1994 weitere 1.000 Schulen aufgenommen werden sollten, jedoch traten bis zur Hälfte des zweiten Halbjahrs nur 498 Schulen neu ins Programm ein.

Es war weiterhin vorgesehen, das Projekt schrittweise innerhalb von vier Jahren umzusetzen, in Einklang mit den infrastrukturellen Bedingungen der Schulen und der Verfügbarkeit finanzieller Mittel des Sekretariats. Obwohl sie im offiziellen Budget eingeplant waren, wurden die notwendigen Mittel zur Umsetzung der Musterschulen von der Regierung nicht freigegeben, so dass das Projekt angesichts der politischen Veränderungen in der Führung der Bundesstaatsregierung unterbrochen wurde.

Das Projekt nahm die bereits existierenden Schulgebäude als Ausgangspunkt und zog die Elemente der Schularchitektur in Betracht, dann schlug es notwendige Anpassungen vor. Es legte die Einrichtung eigener Umgebungen für naturwissenschaftlichen Unterricht (Labore) und Geographie fest und plante Bibliotheken, Informatikräume, angemessene Lehrerausbildung, Änderungen am Stundenplan. In der Tat beruhte das Projekt auf den

Erfahrungen der Parkschule und hauptsächlich der Berufsbildenden Gymnasien – von der Teilnahme des Volks abgesehen.

Die Musterschule hob die Notwendigkeit von Räumen für praktische Aktivitäten hervor. Dazu zählten Labore, Bibliotheken und angemessene Umgebungen für einen praktischen und nicht nur vortragenden Unterricht. Mit dem Projekt des Kostenplans zeigte es die Notwendigkeit auf, finanzielle Mittel an die Schule gemäß deren pädagogischem Projekt zu übertragen. Die Überweisung finanzieller Mittel wurde also dem pädagogischen Projekt der schulischen Einheit untergeordnet und fand nicht für Notfallausgaben statt. Für die Betreuung des pädagogischen Projekts war es notwendig, ein System einzuführen, das die Institution dauerhaft bewertete.

2.10 Schularchitektur

Anísio Teixeira konzipierte 1938 ein „Schulsystem“ für Rio de Janeiro mit zweierlei Bauweisen: die Kern- oder Klassenschulen und die schulischen Parks. Die Kinder sollten beide Einheiten besuchen: in der Klassenschule besuchten sie den Unterricht und im Schulpark hatten sie Zugang zu Sport, Musik, gesellschaftlicher Erziehung, Ernährung und Lektüre.

Durch sein Anliegen, den Raum seinem Zweck anzupassen, kann Anísio Teixeira als „der Architekt der brasilianischen Erziehung und Bildung“ angesehen werden. In seinen Verwaltungen wurden die Schulen nach den Prinzipien der Rationalität und Funktionalität konzipiert. Folglich wurden Schulen unterschiedlicher Größe gebaut, immer gemäß ihrer Lage und den Bedürfnissen jeder Schule.⁴³

Für Teixeira spielte die Schule eine gesellschaftliche Rolle für den Ort, wo sie gebaut wurde. Daher sollte sie Örtlichkeiten wie Bibliotheken, Amphitheater, Speisesäle, Gärten und freie Flächen und Plätze beinhalten - nicht nur Klassen- und Verwaltungsräume. Die Schulen sollten Räume sein, in

43 Im nächsten Kapitel wird die Frage der Präsenz der Architektur in der Ausarbeitung pädagogischer Projekte wieder aufgegriffen. Hélio Duarte war der Architekt, der am engsten mit Anísio Teixeira zusammenarbeitete. Er war es auch, der in São Paulo das Schulabkommen koordinierte.

denen sich die gesamte Gemeinde treffen konnte, da sie in peripheren Vierteln lagen, fernab von öffentlichen Freizeit- und Kulturangeboten.

Diese Ideen inspirierten viele Leiter von öffentlichen Schulen, die sich von da an mehr um die architektonische Umsetzung der Schulen und deren Gebrauch zu kümmern und nachdachten, wie eine Schule für eine neue Erziehung und Bildung sein sollte.

Eine große Reform im brasilianischen Bildungssystem war im Gange. Anísio Teixeira und Fernando de Azevedo waren verantwortlich für die Reform des Bildungssystems verschiedener Bundesstaaten Brasiliens, wie Bahia, Ceará, Regierungsdistrikt und São Paulo. Sie implementierten ihre Vision einer modernen und demokratischen Erziehung und Bildung im gesamten Land. Viele Fragen mussten beantwortet werden (beispielsweise die der Anzahl von Studienplätzen), die Aufmerksamkeit galt jedoch der Definition einer Schule, die für eine neue Erziehung und Bildung angemessen sein sollte.

Für die Architektur nannte sich dies „Projekt“. Das Programm eines Baus umfasst die Gesamtheit der Bedürfnisse, die ein Projekt beim Bau berücksichtigen muss und die Art und Weise, wie dies im neuen Gebäude umgesetzt wird. Das „Programm“ definiert die Anzahl von Klassenzimmern und legt fest, ob die Schule eine Bibliothek haben wird und ob ein Gesundheitsbereich in der Schule eingerichtet wird. Hauptsächlich jedoch bestimmt es, wie all dies innerhalb des Gebäudes angeordnet sein wird. Die räumliche Anordnung aller Bestandteile eines Programms konfiguriert die Implementierung einer bestimmten pädagogischen Vision.

Es ging darum, ein modernes pädagogisches System baulich umzusetzen. Hierzu waren auch moderne Schulen notwendig. Mit dieser Zielsetzung wurde ein Abkommen zwischen dem Bundesstaat und der Stadtverwaltung São Paulos geschlossen. Fast hundert Schulen wurden durch das Schulische Abkommen unter der Koordination von Hélio Duarte und einem Team von Architekten geschaffen. (BEI COMUNICAÇÃO, 2004, S. 15)

Die neuen Schulgebäude, die zu dieser Zeit gebaut wurden, wiesen bereits differenzierte Umgebungen mit Funktionen wie Unterricht, Erholung und Verwaltung auf. Die Umgebung für den Unterricht verfügte über Klassenräume, ein Schulmuseum, eine Kinderbibliothek und einen Gymnastikraum. Im Erholungsbereich gab es einen überdachten Bereich („Schuppen“) mit einer Bühne für Aufführungen. Im Verwaltungsbereich lagen die Büros der

Schulleitung, das Sekretariat, ein Materiallager, eine didaktische Bibliothek und ein Raum für schulische Fürsorge. Gemäß den architektonischen Ideen des schulischen Abkommens sollte die Schule eine städtische Einrichtung der Gesellschaft und nicht weiterhin ein reines Monument sein.

Man sieht daher, dass die Idee einer umfassenden Schule, die die Erziehung und Bildung auf holistische Weise betrachtet, nicht neu ist. Die Idee bestand darin, dass die Schule wie ein Zentrum funktionierte, wo die Aktivitäten des Lebens der Gemeinde zusammen kamen: Treffen von Eltern, Feste, Kurse für Mütter, kleine Vorträge, Bildungskino und -theater, Bibliothek, Musikveranstaltungen, Theater und Spiele. Von der Schule sollten neue Haltungen und Handlungen ausgehen; ihr Einfluss auf das Leben des Viertels vollzog sich auf direkte Weise. (BEI COMUNICAÇÃO, 2004, S. 18)

In São Paulo vollzieht sich die Debatte über den Neubau von Schulen im Einklang mit dem Wachstum der Stadt und den wirtschaftlichen Bedürfnissen, die vom Rhythmus der Expansion und der Industrialisierung bestimmt werden. 1948 gingen 48.000 Kinder nicht zur Schule. Die Vororte und alten Viertel, die fern vom Zentrum der Stadt gelegen waren, wo es die „Sonntagshäuser“ der wohlhabenden Familien gab, wurden zunehmend von den Arbeitern besiedelt und erhielten eigene Einkaufszentren – wie zum Beispiel Santana, Pinheiros, Penha und Lapa.

In São Paulo wurde während der erhöhten Nachfrage nach Wohnungen auch nach Lösungen für den Schulzugang gesucht. Jegliche angewandte Lösung müsste auch das Potential des Bevölkerungswachstums bedenken. Die Industrie könnte dazu beitragen, die Anzahl von Personen ohne Wohnung und die Anzahl der Kinder ohne Schule zu senken.

In diesem Kontext war eine Gruppe von Architekten darum bemüht, diese Probleme zu lösen. Es war notwendig, neue Lösungen und Perspektiven für die Stadt zu finden.

Die Diskussion von Schulen in der Stadt São Paulo führt uns direkt zum Architekten João Batista Vilanova Artigas.

In Artigas' Verständnis verlangte die Situation Brasiliens gegen Ende der 1950er und zu Beginn der 1960er Jahre nach neuen Schulen. Diese sollten mit der Möglichkeit der Vergrößerung und mit einer freien pädagogischen Konzeption geplant werden und somit eine fortschrittliche Perspektive für

Brasilien zum Ausdruck bringen. Hauptsächlich jedoch sollten sie die Stadt São Paulo für die Zukunft vorbereiten.

1962 konzipierte Artigas das Ginásio de Utinga (in Santo André, in der Großen ABC-Region), das erste Fertigbauprojekt im öffentlichen Sektor. Seit diesem Projekt gab es eine Veränderung in der Art und Weise, wie die Architekten eine Schule planten. Diese Veränderung, die aus der Realität São Paulos entstand, nahm Einfluss auf Schulprojekte im In- und Ausland. Neben der Frage der Fertigbauweise, die das Problem der großen Anzahl von Studienplätzen löste, trugen die Räume, die innerhalb des Projekts des Architekten in den Gebäuden geplant wurden, zum pädagogischen Prozess bei, der sich dort abspielen würde.

Seit den Projekten von Artigas wurden die Schulgebäude als Akteure des Lernprozesses angesehen, und zur selben Zeit befasste sich die Schule, die von der Stadt São Paulo konstruiert wurde, mit der Gesamtheit der Gesellschaft. Schule kann nicht vom Qualität ihres Angebots getrennt werden. Sie ist selbst die Qualität und soll inhaltliche und methodische Qualität beinhalten. Die Anzahl der auszubildenden Kinder und die Anzahl der Familien, die eine angemessene Unterkunft suchten, verlangten dringende Lösungen von den Architekten und den Verantwortlichen der Stadtverwaltung. (BEI COMUNICAÇÃO, 2004, S. 21)

Viele Schulen wurden gemäß dem Muster gebaut, das vom Architekten Vilanova Artigas entwickelt wurde. Diese Schulen wurden zu Markenzeichen, die in der gesamten Stadt an Orten ohne angemessene Infrastruktur verstreut waren. Die Grundstücke, die für diese Schulen ausgewählt wurden, waren große Gebiete, die es erlaubten, horizontale Gebäude, überdachte Flächen zur Erholung, Sportplätze und freie Flächen für Spaziergänge und Gemeindetreffen zu konstruieren.

In den 1970er Jahren, während der Diktatur, die in Brasilien seit 1964 herrschte, vervielfältigten sich die Schulen und São Paulo bezeugte den Verfall dieser Orte. Schwimmbecken und Sportplätze wurden abgerissen, um neuen Gebäuden Platz zu machen. Die Räume, die früher der Erholung und Treffen der Gemeinde dienten, spielten im schulischen Leben ebenso eine geringere Rolle wie Labore, Amphitheater, etc.

In den 1970er Jahren hatte die Stadt São Paulo annähernd sechs Millionen Einwohner und viele Kinder benötigten einen Platz an einer öffentlichen Schule. Die Planung der öffentlichen Erziehung und Bildung zu jener Zeit, unter dem Druck der gewaltigen Nachfrage nach Schulplätzen, bedeutete die Planung einer neuen Bauweise der Schulen in großer Zahl, eine schnelle und effiziente Bauweise.

Es war die Zeit der Diktatur. Nach einem Moment der Hoffnung auf die Herausbildung eines neuen Landes zu Beginn der 1960er Jahre wurde ein System geschaffen, das den Interessen der Mehrheit der Bevölkerung fremd war. Zur selben Zeit wuchsen die Anforderungen seitens der Gesellschaft und Angestellte der öffentlichen Verwaltung und Fachleute (Architekten) suchten nach Lösungen. Die Suche nach einer Entsprechung zwischen System, pädagogischer Methode und Schulgebäude war jedoch eingeschränkt vom Mangel an Freiheit. (BEI COMUNICAÇÃO, 2004, S. 25)

Die Anweisung bestand darin, ein Schulnetz zu konstruieren. Die neuen Gebäude bewahrten eine Ähnlichkeit zur vorherigen Architektur. 1960 schuf der Bundesstaat São Paulo den Bundesstaatlichen Fonds für den Schulbau (Fece), den Kern der Schulbaugesellschaft von São Paulo (Conesp, 1976). 1998 wurde Conesp in die Stiftung für die Entwicklung der Erziehung und Bildung (FDE) aufgenommen. Das von der bundesstaatlichen Regierung entworfene Muster diente den von der Stadt durchgeführten Bauprojekten als Orientierung. Die neuen Bauten und die Anpassungen bereits vorhandener Räume führten zu einer Vergrößerung des Schulzugang, sicherten jedoch nicht die Qualität des Unterrichts, denn man kann das Gebäude nicht vom pädagogischen Projekt trennen.

Die Daten zur Schulbildung während der Diktatur sind positiv, ebenso wie Zahlen der Einschreibungen, Alphabetisierungsraten, Einführung von Kursen, Anhebung der Pflichtschuljahre, etc. Dennoch bedeutete dieser Fortschritt in der Schulbildung nicht gesellschaftlichen Fortschritten, denn für die Mehrheit der Bevölkerung veränderten sich die Lebensbedingungen nicht im selben Maße. Der Unterschied ist erkennbar anhand der gesellschaftlichen Bewegungen, die sich entwickelten und somit Bedingungen dafür schufen, dass einige Aktivitäten im Bereich Erziehung und Bildung stattfinden konnten, wie die Planung des Bildungsnetzes in São Paulo, die Anpassung von Gebäuden an

ihre pädagogischen Zwecke, spezialisierte Publikationen, innovative pädagogische Projekte – trotz allen wirtschaftlichen Beschränkung und trotz politischer Repression. Somit wurden die Grundlagen dafür geschaffen, dass, wenn das Land redemokratisiert würde, *das Neue* wieder erdacht werden könnte und *neue pädagogische Prozesse zur Bildung des sozialen Individuums* erträumt werden könnten.

Es ist bekannt, dass die Antwort auf die Nachfrage eine Erhebung darüber erfordert, wie viele Kinder einen Schulplatz brauchen, wo sie leben, welche Wege des Schulzugangs existieren, welche finanziellen Mittel für den Bau und das Inventar notwendig sind, etc. Die Hoffnung ruht jedoch auch darauf, dass die öffentliche Macht andere lokale Bedürfnisse in Betracht zieht, wie zum Beispiel den Zugang zu kulturellen und Freizeitangeboten. Die notwendigen Umgebungen des Schulgebäudes sollen nicht nur die Frage beantworten, wie viele Klassenräume für eine bestimmte Anzahl von Schulplätzen nötig sind – sie sollen auch für ganz spezifische pädagogische Projekte angemessen sein.

An den hier beschriebenen Projekten wird deutlich, dass Projekte wie Caic und Ciac architektonische Aspekte der Cieps reproduzierten, ohne deren pädagogisches Projekt zu übernehmen – dieses wurde in eine Zuwendung zur Kindheit und Jugend umgewandelt, so dass die politische und zivile Gemeinschaft vom pädagogischen Programm ausgeschlossen wurde.

Die Konstruktion einer Schule soll praktische Fragen beantworten (wie die der Anzahl von Klassenräumen, Räumen für die Verwaltung und Erholung); sie soll jedoch ebenso andere Fragen berücksichtigen, wie das pädagogische Projekt, die Beziehung zur Gemeinde und zu anderen involvierten Akteuren.

Die Konzeption der CEUs versucht, die Probleme der Infrastruktur, die in São Paulo immer noch vorherrschen, der fehlenden Schulplätze und der Neuorganisation des Schulnetzes zu beantworten. Gleichzeitig versucht es, die soziale Rolle der Schule im Zusammenspiel mit der lokalen Gemeinde zu betonen, indem es deren Raum für das Zusammensein, für den

Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern und Schülern bereit stellt. Es handelt sich um einen Versuch, das Ideal umzusetzen, dass die Nutzung des Raumes dessen Architektur bestimmen soll.

Somit sollte die architektonische Konzeption folgende Zielsetzungen des Projekts erfüllen: umfassende Entwicklung der Kinder und Jugendlichen; Entwicklungszentrum der Gemeinde; Innovationszentrum pädagogischer Projekte.

Daher aktualisiert CEU eine lange Geschichte von Projekten und Reflexionen über die schulische Architektur, ihre Präsenz in der Stadt und ihre Beziehung mit den Unterrichts- und Lernprozessen. (...)

Das Projekt der CEUs bringt die Herausforderung, der sich die öffentliche Verwaltung seit Jahren stellt, auf die Tagesordnung. Bei der Entscheidung für den Zweck und den Einsatz der öffentlichen Investitionen tendiert der Zeiger häufiger zur Seite der Infrastruktur und eher selten zur Seite der Inhalte der Projekte, die innerhalb dieser Infrastruktur entwickelt werden.

Gerade wenn wir die verschiedenen Eigenschaften und Rollen betrachten, die das schulische Gebäude im Laufe der Stadtgeschichte angenommen hat, können wir nicht dessen Beteiligung am Lernprozess und an der Konstruktion der Stadt missachten. In einer Zeit, in der die Virtualität und das Flüchtige dominieren, und vor einem Szenario, das unsere Stadt durch eine ungeordnete Expansion angenommen hat, können wir nicht auf die Materialität verzichten, denn in ihr leben, arbeiten und studieren wir. Dies ist der große Beitrag der CEUs: sie werten das Muster der räumlichen Nutzung der Stadt auf. Die Nachhaltigkeit soll das Objekt der Aufmerksamkeit der Gemeinde sein, die die CEUs verwendet. Deren grundlegendes Versprechen soll jedoch unantastbar bleiben, in dem Maße wie in ihnen die Bildung der Eröffnung von Möglichkeiten und der Bekräftigung der Staatsbürgerlichkeit dient. (BEI COMUNICAÇÃO, 2004, p. 34)

2.11 Die Vorgänger und deren Lehren

Die Darstellung der innovativen Projekte, die manchmal kurzlebig waren, zeigt, dass die Frage der Organisation und des Angebots des Unterrichts in Brasilien mit den Handlungen des Staats gegenüber den Teilen der Bevölkerung, die

nicht von den Vorzügen der wirtschaftlichen Entwicklung profitieren, verwoben ist. Im Gegensatz zu dem, womit so oft geprahlt wurde, scheint das Wirtschaftswachstum keine neuen Vorteile für die Peripherien der großen Städte gebracht zu haben. Deshalb erleben wir mit jedem Schritt ein neues pädagogisches Projekt, das beabsichtigt, in die gesellschaftliche Realität einzugreifen, um, ausgehend von der Erziehung und Bildung, gewisse Überlebensbedingungen im produktiven System zu schaffen.

Es ist auffällig, dass alle hier aufgeführten Projekte als Zielgruppe die Bevölkerung mit niedrigem Einkommen hatten, mit Ausnahme der Berufsbildenden Schulen, deren Entwurf eher eine ideologische und pädagogische Perspektive beinhaltete: es sollten soziale Subjekte ausgebildet werden, die dazu befähigt wurden, ihre Gesellschaft zu verändern.

Der gemeinsame Urheber all dieser Projekte – mit Ausnahme der Schulen der anarchistischen Bewegungen – ist der Staat. Und noch eine weitere Eigenschaft ist all diesen Projekten gemein: keines von ihnen resultiert aus einer Forderung der Gemeinden selbst. Dies bedeutet nicht, dass die Bevölkerung mit niedrigem Einkommen nicht um Schulen kämpft. Im Gegenteil – sie versteht die Bedeutung des Unterrichts innerhalb des gesellschaftlichen Systems, dem sie angehört, und glaubt auch an die Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs, die eine Schulbildung einigen ihrer Angehörigen ermöglichen könnte. Die Bevölkerung verlangt nach Schulen, aber die Definition ihrer Qualität und ihrer Orientierung liegt in der Verantwortung derer, die den Staat oder das Unterrichtssystem leiten – in anderen Worten: in der Verantwortung der Politiker und Experten. Vielleicht ist dies ein Weg, um die Unstetigkeit zu erklären – eine weitere prägende Eigenschaft all dieser Programme –, denn keines von ihnen ist von der Bevölkerung als ihr eigenes übernommen worden, sondern immer nur als jenes, das ihnen als Antwort auf ihre Kämpfe um das Recht auf Bildung gewährt wurde.

Es geschah daher nicht aus Zufall, dass die Militärdiktatur der extremen Rechten gegen die Berufsbildenden Schulen mit Repression und, wie bereits erwähnt, mit Räumungen und Festnahmen reagierte. Die übrigen Programme, ebenfalls mit Ausnahme der anarchistischen Bewegungen,

resultierten aus Interventionen, die Zugangsmöglichkeiten zur Schule anboten und somit gleiche Möglichkeiten für jene schufen, die ansonsten als ungleich angesehen wurden. Es ging in der Tat darum, die Integration der Bevölkerung mit niedrigem Einkommen ins produktive System zu ermöglichen, ohne die Struktur dieses Systems an sich in Frage zu stellen. Wenn diese Zielsetzung gleichbleibend ist, müssen die Erklärungen für die Unstetigkeiten eher in zufälligen Situationen als in der Struktur der Gesellschaft gesucht werden, die mit ihrer Konzentration der Erträge und ihrer Vertiefung des Grabens, der die Reichsten von Ärmsten trennt, fortbesteht.

Es bleibt schließlich die Frage, wie man diese Unstetigkeit erklären kann, wenn die Programme keine Wege des Widerstands gegen das System anboten, sondern Integration oder Schuldfähigkeit der Subjekte ermöglichten. Integration als produktive Kraft, die auf der Basis von Schulbildung beruht und daher tiefgreifender ist; Schuldfähigkeit, weil der Misserfolg nicht mehr durch Chancenungleichheit hervorgerufen wurde, denn das System stellte die Kompensation für die Ungleichheit von Beginn an bereit.

Eine Hypothese für diese Unstetigkeit besteht darin, dass die Eliten nicht homogen sind. Es existieren Kämpfe um den Zugang zur Macht und um deren Ausübung durch den Staat. Jede Gruppe macht ihre eigene konjunkturelle Analyse und bietet ihr eigenes Programm an, wodurch sie ihre Präsenz an der Macht markiert. Die Wechselhaftigkeit der politischen Machtspiele führt folglich zur Unstetigkeit, denn die Bevölkerung selbst eignet sich die Programme nicht an, da sie diese als nicht ihnen zugehörig betrachtet. Obwohl die Schulen – wie beispielsweise die Parkschule oder die Caics und Ciacs – ein Verhältnis zur Gemeinde aufbauen, besteht dieses Verhältnis in einer Fürsorge, in einem Angebot an Freizeitmöglichkeiten, aber nicht in einer Zugehörigkeit zum Projekt an sich.⁴⁴

44 Vielleicht ist dies durch die Tatsache zu erklären, dass es im brasilianischen Verständnis von Staatsbürgerlichkeit kein Bewusstsein des Öffentlichen als Eigentum der Bevölkerung gibt. Das Öffentliche liegt in der Wahrheit des Staats; es resultiert aus der Intervention des Staats und nicht aus organisierten sozialen Bewegungen, die im Allgemeinen etwas vom Staat fordern statt selbst politische Interventionen zu formulieren.

Neben den unzähligen Beiträgen, die diese Programme zur Ausarbeitung des Programms CEU erbracht haben (eine Schule mit ganztägigem Unterricht, die Integration der verschiedenen Fächer des Lehrplans und der sportlichen und künstlerischen Aktivitäten, die Öffnung der Schule für die Präsenz der Gemeinde und ein diversifiziertes Angebot von Aktivitäten), war die wichtigste Lektion die der Notwendigkeit der Konstruktion einer Beziehung mit der Gemeinde, die ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe ermöglichte und somit auch die Kontinuität der Investitionen in die Instandhaltung der erbauten Schulen sowie die Ausdehnung des Programms.

Um ein solches Zugehörigkeitsgefühl zu bekräftigen, sollten zwei Konzeptionen miteinander verbunden werden: einerseits die Teilhabe an der pädagogischen Konzeption und andererseits die Präsenz der Gemeinde nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch in der Organisation der Schule und ihrer Aktivitäten.

Die Reflexion über die Bildung von einem demokratischen Standpunkt ist eine Reflexion in der Perspektive der Konstruktion und Festigung einer Gesellschaft, die dazu fähig ist, soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Rechte für alle Bürger und Bürgerinnen zu sichern; in der es kostenlose und hochqualitative öffentliche Schulen auf allen Niveaus für alle gibt. Die Bildung ist eine der wichtigsten Funktionen eines demokratischen Staats und sie ist grundlegend für die Konstruktion einer Demokratie mit sozialer Seele, die Inklusion und Allgemeingültigkeit von Rechten ermöglicht.

Während der Diktatur erlebten wir die Vernachlässigung der öffentlichen Schulen: Lohnkürzungen, Verkürzung des Schultags, Verarmung der schulischen Räume. Diese Tatsachen verursachten den Verfall der Schulqualität und die Vergrößerung der Ungleichheiten und der gesellschaftlichen Exklusion in Brasilien. Einer der Konsequenzen des angewandten Modells – das die gesamte Zeit der Diktatur überdauerte und danach fortgesetzt wurde – war die Tatsache, dass weite Bereiche der Mittelschicht sich bemühten, die Kosten für Privatschulen und private Krankenversicherungen in ihrem Budget einzuplanen, was zu einem Bruch im Zusammenleben zwischen Kindern und Jugendlichen der ärmeren Schichten

und der Mittelschicht in den öffentlichen Schulen führte. Gleichzeitig kam es zu einer Allianz dieser beiden Sektoren zur Verteidigung der öffentlichen Schulen. Die öffentliche Schule wurde immer mehr zum „Thema der Armen“: obwohl sie weiterhin die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen aufnahm, verlor sie an gesellschaftlicher Sichtbarkeit.

Das Reflektieren über Qualität ist ein Reflektieren über einen Lehrplan, der als privilegiertes Instrument zur Konstruktion individueller Identität (die sich nur in der Beziehung zu anderen entwickelt) und Subjektivität in einem soziokulturellen, politischen und historischen Kontext entworfen wird. Diese Konstruktion manifestiert sich in der Beziehung zwischen Individuen und wird von der Machtausübung durchdrungen. Eine Bekräftigung des sozialen Charakters des Werts und der Qualität von Bildung verlangt nach kulturellen Brüchen, da die Bildung in Brasilien immer einen selektiven Charakter hatte, der Privilegien legitimierte.

Folglich sollte das Programm CEU die Erziehung und Bildung wieder in einen breiteren kulturellen Kontext stellen und sich somit der modernen Schule entgegen setzen, die lediglich auf wissenschaftlichen Kenntnissen beruht und in der die Rationalität vorherrscht. Diese Neuverortung könnte nur geschehen, wenn alle Formen des ästhetischen Ausdrucks chancengleich eingebunden würden, vom lokalen Kunsthandwerk bis hin zu den bekanntesten Kunstwerken. Die Künstler hätten somit nicht nur physischen, sondern auch intellektuellen Raum in der Durchführung des Programms jedes Zentrums zur Verfügung.

Andererseits kann die Präsenz der Gemeinde nicht nur in einer unterstützenden Rolle bestehen, oder in der eines reinen Nutzers einer bestimmten Einrichtung. Daher richtet sich das Programm gezielt an die Teilnahme der Gemeinde, von der Auswahl des Grundstücks, auf dem die Zentren gebaut werden, bis hin zur Definition der Zentren und ihrer Projekte. Nur so kann ein Gefühl der Zugehörigkeit sicher gestellt und, als wichtiges Anliegen, eine Garantie der Kontinuität gewährleistet werden. Diesen Punkten und den spezifischen Eigenschaften des Programms CEU widmen sich die folgenden Kapitel.

KAPITEL 3 - AUSARBEITUNG EINES PÄDAGOGISCHEN UND KULTURELLEN PROJEKTS

Brasilien blickt, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, auf eine lange Geschichte der Ausarbeitung unterschiedlicher pädagogischer Projekte zurück, die jedoch immer von kurzer Dauer waren. Ein neues Projekt zu entwickeln stellt immer ein Risiko dar: es könnte ein weiterer Teil der langen Liste von Unbeständigkeiten werden. Es war dennoch notwendig ein solches Risiko einzugehen, um auf neue Anforderungen in einem neuen Moment zu reagieren. Indem man auf der Ausarbeitung neuer Projekte beharrt, rennt man nicht einfach nur den neuesten Trends hinterher – man bringt vielmehr größere Visionen zum Ausdruck, die von verschiedenen Gruppen, die administrative Macht ausüben, vertreten werden.

Somit bedeutet ein Reflexion über die soziale Qualität der Erziehung und Bildung, jedem Bürger den Zugang zu gesellschaftlich produziertem und systematisiertem Wissen als Instrument zum Begreifen der Welt, zum Verständnis der Natur, der Kultur und der Gesellschaft sowie der individuellen und kollektiven Emanzipation zu ermöglichen – all dies mit dem Zweck, eine gerechte Gesellschaft mit dem Prinzip der Gleichberechtigung zu schaffen. Es geht nicht nur darum, schulische Statistiken zu verbessern oder ein besseres Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen zu schaffen, das der Logik des Marktes folgt.

Das pädagogische Projekt unter der Verwaltung von Marta Suplicy, das in den CEUs seinen besten Ausdruck findet, bestand nicht nur darin, Schulplätze anzubieten, sondern es schuf privilegierte Räume für die gemeinsame Reflexion und Konstruktion von Wissen. Die Gemeinde selbst erzeugte dieses Wissen und eignete es sich durch die unterschiedlichsten kulturellen Ausdrucksformen an. Dabei wurde gleichzeitig die Organisation verschiedener gesellschaftlicher Bewegungen und Segmente begünstigt. Die gesamte unter dieser Verwaltung entworfene Bildungspolitik zielte auf eine Verflechtung von öffentlicher Schule und Gemeindeentwicklung ab.

In diesem Kontext wurde das spezifische Programm CEU entwickelt. Es war notwendig, mehr als nur die Verlängerung des Schultags zu bedenken; es ging darum, alle Wissensgebiete in verschiedenen Örtlichkeiten und Situationen und zu verschiedenen Zeiten anzubieten. Das Verständnis der in den Klassenzimmern vermittelten Lehrplaninhalte sollte verbessert werden, wodurch nicht nur der Lernprozess gestärkt werden sollte, sondern vor allem diese innerschulischen Aktivitäten mit anderen Aktivitäten, an denen mehr als nur die Klassen aus Schülern und Lehrern beteiligt waren, verknüpft werden sollten. Dies impliziert ein neues Verständnis der Fragmentierung von Zeit und Raum der Schule sowie des Lehrplans im Verhältnis zu spielerischen und pädagogischen Aktivitäten, zur Betreuung, zur Erziehung und Bildung sowie zu den Inhalten in ihrer Einteilung nach Wissensgebieten und Fächern. Es sollte somit zu einer Neubewertung dieser verschiedenen Arten von Wissen durch deren Verbindung mit der Lebenswelt der Kinder und der anderen Gemeindeangehörigen kommen – die Angestellten der Schule (Verwaltungsangestellte, Koordinatoren, Lehrer und andere Bedienstete) eingeschlossen. Daher wurden, wie im Folgenden erläutert wird, ständig Kurse, Workshops, Erlebnisse, Treffen und Diskussionen unter Lehrern organisiert, wobei alle Ausbildungsniveaus miteinbezogen wurden (von akademisch ausgebildeten Lehrern bis hin zu Erziehern mit Sekundarabschluss).

Es war notwendig den institutionellen Raum Schule in einen Ort zu verwandeln, wo Unterschiede (geschlechtlich, ethnisch, kulturell, körperlich, kognitiv) anerkannt und wertgeschätzt wurden. Darüber hinaus sollte (und soll) das Zusammenleben zwischen den verschiedenen Individuen die individuelle und kollektive Konstruktion von Identität jedes Schülers für die Bildung seiner Autonomie ermöglichen. Die Unterschiede halten dabei Lösungswege bereit und verlieren ihren Status als Probleme, sobald sie anerkannt sind, als Ausgangspunkt für die Konstruktion von Wissen dienen und die Prozesse des Lehrens, Lernens und der Bewertung steuern. Wie Paulo Freire es ausdrückte, ist es notwendig, „die Welt zu lesen“, die Umgebung der Schule, ihre Probleme und ihre Kultur zu verstehen, um unserem Handeln als Pädagogen einen Sinn zu verleihen.

Es war notwendig, zu diesen Perspektiven etwas hinzuzufügen, das es vorher nicht gab: eine Identifikation der Bevölkerung mit ihrer Schule. Es ging darum, im Verlauf der Ausarbeitung und der Umsetzung des neuen Programms ein Gefühl der Zugehörigkeit zu schaffen, das grundlegend für die Teilnahme der Bevölkerung sein würde. Man kann vielleicht sagen, dass ein Großteil der Programme, die im vorherigen Kapitel vorgestellt wurden, genau deshalb so kurzlebig war, weil dieses Gefühl der Zugehörigkeit nicht bedacht worden war. Bei CEU wurde also versucht, eine Schule zu konzipieren, die mehr als nur ein reines Angebot war, indem sie sich durch Eroberung und Rechte definierte – vor allem das Recht auf eine bessere Bildung.

Daher war es wichtig, die Gemeinde, die Kinder und die Erwachsenen als Teilnehmer am Entwicklungsprozess, an der Verbesserung ihres Lebens, ihrer Familien und ihres Viertels zu sehen, die zu Individuen mit Rechten wurden, die sie auch auszuüben vermochten – statt nur in der dankbaren Empfängerrolle zu verharren. Eines der Instrumente, das eingesetzt wurde, um dieses Ziel zu erreichen, war die Direkte Demokratie über den Haushalt für Kinder, das in allen städtischen Schulen der Elementarbildung zum Einsatz kam, damit die Kinder und Jugendlichen sich in die Stadt integrieren und an den Projekten teilnehmen konnten, wobei sie ihre Meinung zur Anwendung der schulischen Mittel einbringen konnten. Darüber hinaus wurden sie dazu motiviert, Vereine und andere Formen der Verbindung zwischen Jugendlichen zu gründen. Es war von Beginn an klar, dass es keine unmittelbaren Resultate geben würde, da ein neuer, konkret lokalisierter gesellschaftlicher Pakt zur kulturellen Veränderung im Schulsystem Zeit braucht, da es sich um eine völlige Änderung der Prozesse handelt.

Um das Projekt CEU zu verstehen ist es notwendig, die Entwicklung und den Bildungsprozess der brasilianischen Gesellschaft zu verstehen, die von Ungleichheiten und sozialer Exklusion geprägt ist, wie im vorherigen Kapitel beschrieben.

In diesem Kapitel wird das architektonische Projekt im Detail beschrieben, wodurch der Zusammenhang zwischen dem Gebäudes und seinem Nutzen für die Gemeinde verdeutlicht wird. Ebenso beleuchtet werden

das Verwaltungsprojekt von CEU, der Auswahlprozess der Leiter, die Ausarbeitung der Inneren Verwaltung, die Definition von Aufgabenzuteilungen sowie die Teilhabe der Gemeinde an der Verwaltung dieser neuen öffentlichen Einrichtung.

3.1 Die Konstruktion des politisch-pädagogischen Projekts

In den 1970er und 80er Jahren erlebte das Städtische Unterrichtsnetz (RME) eine Zeit, die vom Technizismus geprägt war – in anderen Worten, von einem ständigen Drang, Handlungen in Fristen und Zielsetzungen zu zwingen, um die Kontrolle über Aktivitäten zu erlangen statt eine klare Handlungslinie zu konstruieren. Die Planung folgte der Leitung eines zentralen Organs für die verschiedenen Einheiten, wobei die Realität der einzelnen Regionen kaum beachtet wurde und stattdessen der Schwerpunkt, zum Nachteil des Projekts, auf der Kontrolle und auf dem Verhältnis zwischen Planer und Ausführer lag. Obwohl verschiedene Begriffe wie „Teilnahme“ und „Dialog“ verwendet wurden und die Planung „partizipativ“ genannt wurde, wurde diese vom Standpunkt der „Planer“ ausgeführt – ohne die Pädagogen des Schulnetzes als Subjekte dieses Prozesses anzuerkennen. Das Vermächtnis jener Zeit ist eine Vision der Welt als Uhr: regelmäßig, vorhersehbar und unveränderlichen Gesetzen unterworfen.

Wie soll man von einer Verwaltung, die eine elitäre, autoritäre Politik betreibt, erwarten, dass sie sich in ihrer Bildungspolitik für die Autonomie der Schulen einsetzt? Im Namen der sogenannten liberalen Postmoderne? Dass sie eine echte Teilhabe derjenigen erwägt, die Schule machen, von den Hausmeistern und Küchenhilfen bis zu den Schulleitern? Von den Schülern und deren Familien bis hin zu den Nachbarn der Schule, während diese sich in ein Gemeindezentrum verwandelt? Wie soll man von einer autoritären Administration in irgendeinem Sekretariat erwarten, dass sie in Form von Arbeitsgruppen regiert, deren Mitglieder gleichberechtigt sind, und so mit dem Abenteuer Demokratie experimentiert? (FREIRE, 1997, S. 13)

Die Zeit zwischen 1983 und 1985 war geprägt von einem Prozess der Diskussion und Teilnahme der Pädagogen des Schulnetzes über Projekte einer Bildungspolitik, die sich gleichzeitig den Bedürfnissen des Volkes und den

Forderungen der Lehrer zuwandte. Es wurde ein Programm methodologischer Leitlinien ausgearbeitet, außerdem wurden Materialien entwickelt, die die Lehrer in der frühkindlichen Erziehung und im Elementarunterricht unterstützen sollten. Eine Umstrukturierung des Lehrberufs wurde konkretisiert und eine gemeinsame Verwaltung der städtischen Schulen wurde neu definiert. Dadurch versuchte man, Bedingungen für eine demokratischere Verwaltung der schulischen Organisation zu schaffen.

Nach der Bundesverfassung von 1988 wurde im Plan für die Schulen der Fokus auf die Konstruktion der schulischen Autonomie gesetzt. Zwischen 1989 und 1992 löste die Stadtverwaltung die Bewegung der Neuordnung des Lehrplans aus, die vom damaligen Sekretär für Erziehung und Bildung, Paulo Freire, geleitet wurde. Diese Bewegung war geprägt von der Thematisierung der Beziehung zwischen Schüler, Lehrer und Gemeinde, wodurch verschiedene Aktionen ausgelöst wurden, die zur Neuordnung des Lehrplans des Schulnetzes führten. Dies führte zur Veränderung des Blicks auf die menschlichen Beziehungen und das Wissen. Während dieser Zeit wurden interdisziplinäre Projekte, eine Umstrukturierung des Lehrplans der Abendschulen sowie Bildungsgruppen der schulischen Akteure, Lehrer, pädagogischen Koordinatoren und Schulleiter realisiert.

Die Studie zur Rekonstruktion der schulischen Verwaltung eröffnete Gelegenheiten zur Diskussion über das politisch-pädagogische Projekt, obwohl es auf sehr differenzierte Weise im gesamten städtischen Schulnetz zum Einsatz kam. Die grundlegenden Handlungen, die zu befolgenden Normen, die Debatten um Vorhergesehenes und Unvorhergesehenes – all diese Dinge wurden Teil des Schulalltags und wurden zu Untersuchungsobjekten. Es war wünschenswert, die Widersprüche aufzugreifen, die zwischen den verschiedenen am Bildungsprozess beteiligten Akteuren entstehen.

Diese Erfahrung wurde durch die Errungenschaft des kollektiven pädagogischen Arbeitsplans ermöglicht, der 1992 durch das Statut des Lehrberufs (Gesetz 11.229/92) in Kraft trat und die Diskussion des Lehrplans sowie die Teilnahme der Lehrer und Schüler als Subjekte dieses Prozesses versicherte.

Im Text der Gemeinsamen Verwaltung der Städtischen Schulen veröffentlicht im Jahr 1992, lässt sich der Schulrat als beschließendes Organ definieren: er erarbeitet, beschließt und begleitet die schulische Planung. Für das Schuljahr 1992 wurde ein Dokument verfasst, das der RME als Orientierung diente und von Richtlinien für die Praxis handelte:

Durch die Planung beabsichtigen wir, die drei grundlegenden Funktionen der gesellschaftlichen Einrichtung Schule wiederherzustellen und zu verbessern: wir möchten der Nachfrage nach Schulplätzen nachkommen; das historisch angesammelte Wissen rekonstruieren und sozialisieren, wobei gleichzeitig die Kultur der Gemeinschaft wertgeschätzt und neu erarbeitet wird, in die die Schule sich einfügt; und der Gesellschaft Bericht über die Handlungen der Schule erstatten – dies gilt besonders für die umliegende Gemeinde. Die Richtlinien, die unsere Praxis in diesen drei Regierungsjahren steuern und die wir im vorliegenden Dokument erneut bekräftigen, stellen die drei erwähnten Funktionen wieder her: es sollen mehr Schulplätze angeboten und die Schüler in der Schule gehalten werden, eine neue Unterrichtsqualität soll angeboten werden und die Entscheidungsmacht in der Schule soll geteilt werden. Diese letzte Leitlinie ist die Garantie dafür, dass die Nutzer dieser gesellschaftlichen Einrichtung von dieser nicht nur Resultate erhalten, sondern auch effektiv an deren Betrieb teilnehmen. (SÃO PAULO, 1992, S. 19)

Dieses Dokument stellt den zeitlichen Kontext und seine Leitlinien dar und antwortet auf Fragen zur Struktur, Organisation und zu Inhalten des schulischen Plans. Dabei werden die Realität der Schule jeder Region und die Gemeinsame Verwaltung der Städtischen Schulen berücksichtigt.

Die folgende Zeit (1993-1996) war von der Rückkehr zur Anwendung von Techniken, Tabellen und Codes geprägt, wodurch die Verbindung zwischen Lehrplan und dem damals angewandten Instrument – dem Analytischen Bezugssystem der Lokalen Realität (RARL) – erschwert wurde. Dieses Instrument wurde von den Prinzipien der unternehmerischen Verwaltung geregelt, die damals auf dem Gesamt Quality Management beruhten. Viele Schwierigkeiten mussten überwunden werden, bis man ein Verständnis der Bedeutung dieses Dokuments für den schulischen Plan erhielt (CADERNO DOT, 1993).

1994 wurde die Ausarbeitung der Strategischen Aktionsprojekte⁴⁵ beantragt: eine Reihe kleinerer Projekte, die mit der Zielsetzung eingerichtet wurden, die im RARL diagnostizierten Schwierigkeiten zu lösen. Die Schulen bemühten sich sehr, verschiedene Projekte auszuarbeiten, die einerseits die Autonomie und Eigeninitiative der Lehrergruppen anregten, andererseits sehr vielfältig waren und zudem von der gewöhnlichen schulischen Arbeit abwichen.

Durch die Verringerung der staatlichen Verantwortung für soziale Fragen verlor die städtische Erziehung und Bildung allmählich ihre Konturen und Bedeutungen in der gemeinsamen Konstruktion der Projekte und der Bildungspolitik. Die Regierung Maluf reduzierte die Ausgaben der Stadtregierung von São Paulo, indem sie Abkommen für die Versorgung mit bestimmten Dienstleistungen schloss (Tertiärisierung). Sie investierte in die Schaffung von Mechanismen zum Einzug von Mitteln bei der Gemeinde und in die Reduktion der Kosten durch eine Senkung der Qualität der angebotenen Dienstleistungen (PINHEIRO, 1996). Dieses Abtreten von Verantwortlichkeiten seitens der Regierung hatte die größten Auswirkungen im Gesundheitssektor und in der sozialen Fürsorge: Gesundheitsämter und Krankenhäuser wurden an Genossenschaften übergeben und es kam zu einem Anstieg der Abkommen für die Kinderbetreuung in der Altersgruppe zwischen 0 und 3 Jahren.

Diese Maßnahmen führten zu einer Abnahme der Qualität im Schulnetz: geringere Gehälter und Unsicherheit der Arbeitsplätze der in der Schule Beschäftigten; Einsatz geringerer Mittel für die Erziehung und Bildung als in der Gesetzgebung vorgesehen; Vernachlässigung der Fortbildungsmöglichkeiten für Beschäftigte im Bildungssektor; Anreize Kinderkrippen zu tertiärisieren; Bau von prekären Schulen.⁴⁶

Die Dezentralisierung der Projekte fragmentierte das System in isolierte Einheiten und stand in enger Verbindung mit der Bewegung, die für eine Privatisierung des Netzes eintrat und soziale Fragen als private Fragen

45 Mitteilung n. 665 des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung, 1996.

46 Die Prekarität dieser Gebäude, die notwendig waren, um die Nachfrage nach Schulplätzen zu stillen, kann anhand der sogenannten „Bleeschulen“ nachvollzogen werden: Schiffscontainer wurden mit Türen und Fenstern versehen und als Klassenräume verwendet. Später wurden sie durch Aluminiumwände ersetzt. Die Hitze darin ist unerträglich und wenn es regnet, beeinträchtigt der Regen den Unterricht. Diese Bleeschulen existieren noch an manchen Orten des Bundesstaats São Paulo.

interpretierte. Somit trennte sie das Soziale vom Politischen, als seien dies zwei unterschiedliche Probleme, als seien soziale Probleme nicht die Folge einer bestimmten politischen Handlungsweise. Dieser Prozess stärkte isolierte, fragmentierte und individuelle Projekte und führte zur Schwächung des kollektiven pädagogischen Arbeitsplans, der unter der vorherigen Administration (1989-1992) eingeführt worden war.

Zwischen der ersten Regierung der Arbeiterpartei (PT, 1989-1992) in der Stadtverwaltung São Paulos und ihrer zweiten Regierungszeit (2001-2004) vergingen acht Jahre; ein Zeitraum, der genügte, die Schulen durch eine Politik der Isolierung voneinander zu trennen. Das Bildungsrahmengesetz (LDB, Gesetz 9.394/96) weist in seinen Artikeln 12 und 15 darauf hin, dass das städtische System, Verwaltung und Beschäftigte eingeschlossen, sein pädagogisches Projekt gemeinsam mit der schulischen Gemeinde unter Rücksichtnahme auf lokale Besonderheiten erarbeiten soll. Der Stadtverwaltung fällt die Aufgabe zu, die Schulen mit den notwendigen Mitteln zur Durchführung ihres Plans zu versorgen.

Art. 12. Die Schulen haben unter Rücksichtnahme der gemeinsamen Normen und der Normen ihres Unterrichtssystems die Pflicht:

I – ihr pädagogisches Projekt zu erarbeiten und auszuführen;

II – Ihr Personal sowie die materiellen und finanziellen Mittel zu verwalten;

III – die Erfüllung der festgelegten Unterrichtstage und Unterrichtsstunden zu sichern;

IV – auf die Erfüllung des Arbeitsplans jedes Lehrers zu achten;

V – Mittel zum Ausgleich für Schüler mit geringeren Leistungen bereitzustellen;

VI – Verbindungen mit den Familien und der Gemeinde und damit Integrationsprozesse zwischen Gesellschaft und Schule herzustellen;

VII – die Eltern und Erziehungsberechtigten über den Schulbesuch und die Leistungen der Schüler sowie über die Ausführung des pädagogischen Projekts zu informieren;

VIII – den Vormundschaftsrat (Conselho Tutelar) der Stadt, den Bezirksrichter und den Vertreter des Öffentlichen Ministeriums zu benachrichtigen, wenn ein

Schüler eine Zahl von Fehltagen aufweist, die mehr als fünfzig Prozent über der gesetzlich erlaubten Höchstgrenze liegt. (Ausschnitt aus dem Gesetz n° 10.287, vom 20.9.2001)

Art. 13. Die Lehrer sind damit beauftragt:

I – an der Ausarbeitung des pädagogischen Projekts ihrer Schule teilzunehmen;

II – einen Arbeitsplan gemäß dem pädagogischen Projekt ihrer Schule auszuarbeiten und zu erfüllen;

III – sich für den Lernprozess der Schüler einzusetzen;

IV – Strategien zum Ausgleich für Schüler mit geringerer Leistung zu erarbeiten;

V – die vorgeschriebenen Schultage und Unterrichtsstunden anzubieten und, weiterhin, in vollem Umfang den der Planung, Bewertung und beruflichen Weiterentwicklung gewidmeten Zeitraum auszuschöpfen;

VI – bei den gemeinsamen Aktivitäten zwischen Schule, Familie und Gemeinde mitzuarbeiten.

Art. 14. Die Unterrichtssysteme definieren die Normen der demokratischen Verwaltung des öffentlichen Unterrichts in der Elementarbildung, im Einklang mit ihren spezifischen Eigenschaften und gemäß folgenden Prinzipien:

I – Teilnahme der Beschäftigten im Bereich Erziehung und Bildung an der Ausarbeitung des pädagogischen Projekts der Schule;

II – Teilnahme der schulischen und lokalen Gemeinden an Schulräten oder deren Entsprechungen.

Art. 15. Die Unterrichtssysteme garantieren den öffentlichen Schulen der Elementarbildung ein schrittweises Zugeständnis pädagogischer und administrativer Autonomie sowie Freiheit bei der Verwaltung von Finanzen, wobei die allgemeinen Normen des öffentlichen Finanzrechts einzuhalten sind.

Im Verlauf der Umsetzung des LDB wurden 1997 Studien zur Ausarbeitung der Schulischen Verwaltung vorgelegt, die in *Diário Oficial do Município – DOM*, einer Verlaufsbeschreibung des Projekts,⁴⁷ mit einer Liste von Titeln veröffentlicht wurden, die eine fragmentierte und unzusammenhängende Schreibweise aufwiesen, fernab einer Sammlung von Absichten zum Ausdruck

47 Erlass 3.826 vom 09.07.1997.

des pädagogischen Projekts jeder einzelnen Schule. Zur selben Zeit wurden die Spezifischen Aktionsprojekte (PEAs) erneut herausgegeben und es kam zu einer Bewegung, die nach einer Verbindung zwischen diesen Projekten und der Schule suchte.

Die Probleme, denen sich das städtische Schulnetz gegenüber sah, können nicht separat von der nationalen Situation betrachtet werden. Gemäß Arelaro (2003, S. 14) lassen sich die 1990er Jahre in zwei Hälften aufteilen: Von 1990 bis 1994 leitete das Konzept der Staatsbürgerlichkeit die Formulierung sozialer Rechte und folglich wurde die Teilnahme derjenigen Segmente ermöglicht, die die schulische Gemeinde auf den verschiedenen Ebenen der öffentlichen Verwaltung als Grundlage des Funktionierens und der Legitimierung eines Bildungsprojekts bilden. Dennoch leitete dieses Konzept nicht die Handlungsweise der Regierung. In dieser Zeitspanne kam es zur Diskussion und Ausarbeitung zweier nationaler Projekte: des neuen Bildungsrahmengesetzes (LDB)⁴⁸ und des Nationalen Bildungsplan für Alle (PNE). In der zweiten Hälfte (1996-2001) wurde die dezentralisierte Verwaltung der Erziehung und Bildung eingeführt, die, wie die bereits zitierten Artikel zeigen, den Stadtgemeinden und der Teilnahme der Gemeinde mehr Raum zuweisen und somit den Schulen Autonomie verleihen. Zur gleichen Zeit wie diese Verwaltungsform vorschlägt, dass die schulischen Einheiten ihr pädagogisches Projekt erarbeiten, schreibt sie Aktivitäten vor, die es dem Sekretariat erlauben, die schulische Einheit zu kontrollieren, wie es auch in São Paulo geschah. Es kommt zu einer Neudefinition der Funktion der Schule und zu einem neuen Verwaltungsmuster der Erziehung und Bildung, bei dem die Rationalität und die Kriterien des Marktes zu Bezugspunkten administrativer und pädagogischer Kompetenz werden.

48 Durch das Gesetz n° 10.172/2001 vom 9. Januar 2001, 12 Jahre nach Verkündung der Bundesverfassung, kommt es zur gesetzlichen Norm, die in deren Artikel 214 vorgeschrieben ist und vom Nationalen Bildungsrahmengesetz verlangt (LDB) wird. Es wurden zwei gesetzliche Projekte präsentiert, die einen Nationalen Bildungsplan zum Ziel haben. Das erste, unterzeichnet von Abgeordneten der Opposition, war das Projekt, das im Zweiten Nationalen Kongress für Erziehung und Bildung von etwa 5.000 Teilnehmern beschlossen wurde, und das zweite, das dem ersten hinzugefügt wurde, ist das Projekt der Exekutive. Das Projekt, das von der Opposition vorgelegt wurde, wurde im selben Geist ausgearbeitet, der auch die Konstruktion des LDB leitete, das von der Abgeordnetenkammer in der Legislaturperiode von 1990-1994 beschlossen wurde und das im Bundessenat von einem Projekt unter der Initiative des Senators Darcy Ribeiro ersetzt wurde. Unzählige Debatten, Seminare und Treffen wurden abgehalten, an denen verschiedene Sektoren der Gesellschaft teilnahmen: Parlamentarier, Sekretäre für Erziehung und Bildung, Vertreter der Wissenschaft sowie ein immenser Anteil der Schulgemeinde auf all ihren Ebenen.

Arelaro (2003) zählt eine Reihe von Elementen auf, die dies belegen: die Parameter des Lehrplans als Leitlinien der Unterrichtspläne homogenisieren die Inhalte in den Unterrichtsnetzen des Landes; die Autonomie der schulischen Planung sieht sich mit nationalen Bewertungssystemen der Schulen konfrontiert; die Weiterbildung der Lehrer und deren Zusammenarbeit mit der Schulgemeinde finden innerhalb eines verlängerten Arbeitstages im Zeitplan für kollektive Arbeit statt; öffentliche Mittel werden in Unterrichtsprojekte investiert, die als Fernstudium (gegebenenfalls mit Präsenzphasen) durchgeführt werden, um zu zeigen, dass der Lehrer nicht den Wünschen der Gesellschaft und der Technologie entspricht und, um die Staatsbürgerlichkeit anzuregen, wird die Bevölkerung zur freiwilligen Arbeit gebeten, oder besser ausgedrückt: die Verpflichtung des Staats wird auf die Familien oder auf Gemeindeorganisationen übertragen, wodurch die Regierung von Ausgaben befreit wird. Die Inklusion wird geschwächt, denn sie ist unzureichend in den Punkten Angebot, Zugang und Qualität. Die Bevölkerung wird für die Entbehrung essentieller Dienstleistungen in dem Maße zur Verantwortung gezogen wie die Kosten desjenigen auf sie übertragen werden, was eigentlich ihr Recht ist.

Im Kontext der Implementierung dieser neoliberalen Politik auf nationaler Ebene musste die Bildungspolitik der neuen Stadtverwaltung handeln. Die Gesellschaftsprojekte stimmten nicht miteinander überein. Für das erwünschte Programm implizierte die Beziehung zwischen den sozialen Problemen, denen sich die Schule stellt, und den Bildungsprojekten, die von der Schule erlebt werden, ein Lesen der Welt, wie sie Paulo Freire vorschlägt. Seiner Ansicht nach entspricht das Lesen der Welt einer *Enthüllung* der Realität; der Schleier, der unsere Augen bedeckt, verschwindet, damit wir die Dinge wahrhaftig kennen lernen können; damit wir die Realität kritisch betrachten können, um sie anschließend zu verändern.

Das Lesen der Welt geht dem Lesen des Wortes voraus, daher kann das letztere Lesen nicht auf das erstere verzichten. Sprache und Realität stehen miteinander in einem dynamischen Zusammenhang. (...) Dem Lesen des Wortes geht nicht nur das Lesen der Welt voraus, sondern auch eine gewisse Form sie zu „schreiben“ oder „umzuschreiben“, was so viel heißt wie sie durch unser bewusstes Handeln zu verändern. (FREIRE, 1989, S. 9)

Die Lektüre der Welt lässt sich nicht in strenge Regeln zur Erarbeitung des pädagogischen Projekts umwandeln. Dennoch existieren einige Punkte, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Das pädagogische Projekt sollte eine Verpflichtung sein, die von der schulischen Gemeinde angenommen wird; eine Verpflichtung, die darin besteht, eine neue Realität zu erreichen, die machbar und wünschenswert ist und auf ihrer Konzeption des Menschen, der Welt und der Gesellschaft beruht, also auf grundlegenden Werten, die diese Konzeption unterstützen.

Es lag die Notwendigkeit vor, die von den beiden zeitlich getrennten Administrationen beschrittenen Wege in eine gemeinsame Richtung aufzuarbeiten. Diese Arbeit des sozialen Gedächtnisses des Unterrichtsnetzes könnte sich als Grundlage einer Kontinuität nach der Zwischenherrschaft der beiden unmittelbar vorhergehenden Verwaltungen (Maluf und Pitta) herausstellen. Die Leitlinien und die Bildungspolitik sind in verschiedenen Dokumenten enthalten, die vom Städtischen Sekretariat für Erziehung und Bildung im Zeitraum 2001-2004 herausgegeben wurden – besonders in jenen, die 2003 erarbeitet wurden: *O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular* (Februar 2003) sowie die Zeitschriften *EducAção* 1, 3 und 4. Hier lassen sich kurze Passagen herausarbeiten, die die Verbindung zwischen den beiden Perspektiven verdeutlichen, selbst wenn die angewandten Instrumente ganz unterschiedliche Eigenschaften hatten.

Die Zeitschrift *EducAção* 1, herausgegeben vom Sekretariat für Erziehung und Bildung im Januar 2001, verkündet, dass eine der anzugehenden Herausforderungen die Gewinnung des Vertrauens in die kollektive Teilnahme an der Konstruktion des politisch-pädagogischen Projekts (PPP) sei – im Angesicht der Zerrüttung der Lehrerschaft in den Schulen, wie zuvor festgestellt:

Dieses Dokument zielt darauf ab, den Dialog mit der Schulgemeinde, mit Pädagogen, anderen Angestellten, Eltern und Schülern des städtischen Netzes über die Wiederherstellung einer schönen, fröhlichen, brüderlichen, demokratischen und volksnahen Schule in der Stadt São Paulo zu initiieren.

(...)

Es geht darum, einerseits die Autonomie der Bildungseinheiten und der regionalen Ämter für Erziehung und Bildung umzusetzen und andererseits die Verbindung zwischen ihnen über einen Planungsprozess zu verwirklichen, der die technisch-bürokratischen Inhalte zurücklässt, die im Verlauf der Geschichte diese Vorgänge prägten.

Dies setzt voraus, dass wir dazu in der Lage sind, die Fragmentierung und die Überschneidung von Aktionen, die Isolierung der verschiedenen schulischen Einheiten und Organe und, folglich, die Zerrüttung zu überwinden, deren größte Opfer die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sind.

(...)

Das politisch-pädagogische Projekt unserer Verwaltung nahm einen besonderen Charakter an in einem historischen Moment, den wir gemeinsam mit dem Sekretariat und der Regierung der Rekonstruktion erleben, da es die Umwandlung des Lehrplans zum Ausdruck bringt, der von der schulischen Gemeinde erarbeitet wurde. So möchten wir im Innern jedes Projekts Initiativen erkennen, die neue Alternativen der Lehrplanerstellung sind, und sie mit größtem Nachdruck für die Gesamtheit der Schulgemeinde der Stadt São Paulo zugänglich machen. (SÃO PAULO/SME, 2001)

Bei der Konstruktion der pädagogischen Projekte erwarteten die Bildungseinheiten im Allgemeinen die Teilnahme aller Segmente: fachliche und unterstützende Arbeitsgruppen, Lehrer, Väter, Mütter und Schüler. Beim Erarbeiten solcher Projekte wurde von den meisten die Wichtigkeit bedacht, der Schule eine Identität zu verleihen, die in Leitprinzipien wie Ethik, Solidarität, Partizipation und Autonomie begründet ist. Indem man die Realität der Erziehung und Bildung ausgehend von Diagnostiktests betrachtete, die auf unterschiedliche Weise durchgeführt wurden, versuchte man, Ziele zu definieren und bestimmten Handlungen den Vorzug zu geben, stets mit der Zielsetzung, die erwünschten Resultate kurz-, mittel- oder längerfristig zu erreichen. Dies impliziert eine fortlaufende und partizipative Evaluierung des Projekts.

Die Leitlinien der demokratischen Verwaltung, der sozialen Qualität der Erziehung und Bildung und der Garantie auf Bildungszugang für Schüler und Lehrer verlangten nach einer Reflexion und einer Debatte über die Rolle der Schule in der kapitalistischen Gesellschaft, die im Verlauf ihrer Geschichte

Ungleichheiten legitimierte. Wie bei der Vermehrung des Kapitals vermeidet die traditionellen Schule eine Offenlegung dessen, was sie am dynamischsten produziert: die Legitimierung der Ungleichheiten, die von der Realität hergestellt werden durch eine Verwandlung ihrer Effekte in natürliche Ursachen.

Es genüge nicht, den Zugang zur Schule zu demokratisieren und die Anzahl an Schulplätzen zu erhöhen, denn wenn der selektive Charakter der Schule beibehalten würde, würde der Schulzugang nur zu einer Verzögerung der Prozesse sozialer Exklusion oder geringerer Inklusion führen, wie Bourdieu bestätigt (1998, S. 482-483):

Der Prozess der Exklusion wurde verzögert und in der Zeit aufgelöst: dies sorgt dafür, dass die Institution sich langfristig an die potentiellen Ausgeschlossenen gewöhnt, indem sie die Widersprüche und die Konflikte erlebt, die mit einer Schulbildung verbunden sind, die keinen anderen Zweck als sich selbst hat.

Wenn man die Schwierigkeiten der Vergangenheit aufarbeitet, lässt sich die Notwendigkeit feststellen, die Beobachterrolle einzutauschen gegen die eines Analytikers, um pädagogische Projekte ausarbeiten zu können, vom politisch-pädagogischen Projekt der Schule bis hin zur Ausarbeitung der Bildungspolitik, gemäß der Lehre Bourdieus (1998).

Wenn man Bourdieu (1999) weiter folgt, war es notwendig zu bedenken, dass Personen, die instabile Positionen in der Gesellschaft inne haben, soziale Strukturen und deren Bewegungen analysieren können, indem sie deren Widersprüche analysieren. Für diese Personen, die Exklusion nicht nur aufgrund der Position erfahren, die sie in der wirtschaftlichen Produktion einnehmen, sondern auch aufgrund der vielfältigen widersprüchlichen Positionen, die sie in der Produktion ihres Lebens einnehmen, auf diese Personen sollten Bildungsprojekte ausgerichtet sein.

Wenn man bedenkt, dass São Paulo aus einem Modell des wirtschaftlichen Ausschlusses entstanden ist und dass es eine Konzentration kultureller Räume wie Theater, Kinos, plastische Künste und Musik in der zentralen Region gibt, was für die Viertel an der Peripherie, wo es fast gar keine Angebote solcher Einrichtungen gibt, einen großen Nachteil darstellt, sollte das Projekt CEU den Bedarf nach Einrichtungen einplanen, die den

Zugang zur Kultur und zu Technologien umverteilen und somit den Prozess der Segmentierung und Spezialisierung der öffentlichen Räume bei der Expansion des Bildungs- und Kulturangebots umkehren.

3.2 Beschreibung der Leitlinien des Projekts

Somit wurde das Projekt CEU (Vereinigtes Bildungszentrum) zu einem Komplex öffentlicher Einrichtungen (mit Schulen, Theatern, Laboren, Schwimmbecken, Sportplätzen, Bibliotheken und Computerräumen), der vom Städtischen Sekretariat für Erziehung und Bildung São Paulos koordiniert wurde. Es enthielt Sektoren und Aktivitäten, die der Verantwortung anderer Städtischer Sekretariate untergeordnet waren, wie dem für Kultur oder dem für Sport und Freizeit, wobei eine stetige Zusammenarbeit mit den Städtischen Sekretariaten für Stadtsicherheit, Kommunikation und Sozialer Information sowie mit Aktionen der Sekretariate für Gesundheit, Soziale Fürsorge, Umwelt, Entwicklung, Arbeit und Solidarität aufrecht gehalten wurde.

CEU fasst die Konzeption von Erziehung und Bildung zusammen, die wir uns für die Stadt São Paulo wünschen: es repräsentiert ein Netz von Beziehungen, was den Dialog zwischen den verschiedenen Gebieten und den verschiedenen Einrichtungen fördert und stellt somit die spezifische Funktion der Schule sicher, während es gleichzeitig die Möglichkeiten der umfassenden Bildung des Menschen erweitert.

CEU weist einen Lehrplan auf, der in verschiedenen Räumen und zu verschiedenen Zeiten durch die verschiedenen Ausdrucks- und Produktionsformen von Wissen und im Zusammenleben von Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft konstruiert wird. Das Wissen wird vom konventionellen Klassenraum nach außen hin produziert: in den Pausen, auf den Schulhöfen, in den Speisesälen, in den Lehrerzimmern, in den Parks, auf den Sportplätzen, in der Eingangshalle, im Schwimmbad, im Theater, im Tanzsaal, in der Bibliothek, im Streichorchester, in der Big Band und in anderen Räumen. Der Lehrplan wird als privilegiertes Instrument zur Konstruktion von Identität konzipiert – die nur in der Beziehung zu anderen Subjektivitäten in einem kulturellen, politischen und historischen Kontext konstruiert werden kann. Sie manifestiert sich in den Beziehungen zwischen Subjekten und ist durchdrungen von der Ausübung der Macht.

Die Konzeption von Erziehung und Bildung, die wir und für die Stadt São Paulo wünschen, umfasst alle Einheiten des Städtischen Unterrichtsnetzes in der Konstruktion einer Politik der Aneignung der öffentlichen Räume und Einrichtungen von Seiten der Bevölkerung. Dies geschieht durch Aktionen, die zwischen den Sekretariaten stattfinden und die Organisation und Verbindung sozialer Projekte und Aktionen von lokalem Interesse fördern. Somit tragen sie zur Verbindung von öffentlicher Politik und organisierten sozialen Bewegungen im Bereich der Unterpräfekturen zugunsten der Gemeindeinteressen bei. (SÃO PAULO/SME, 2004, documento interno)

Die Zentren repräsentierten die Materialisierung einer integrierten öffentlichen Stadtpolitik, die – unter anderem – darauf abzielte, „die Verfassungsrechte des Zugangs zu Gütern und Dienstleistungen, die gesellschaftlich produziert werden, wie Erziehung und Bildung, Freizeit, Sport und Kultur“ sicherzustellen. Dabei wurden die Zentren als Räume der Reflexion, des Studiums und der gemeinsamen Konstruktion des Wissens konzipiert, was räumliche und politische Bedingungen umfasst, um die Kultur der Gemeinde aufzunehmen und zu schätzen und um andere kulturelle Ausdrucksformen zu generieren. Da sie auch als Räume zur individuellen und kollektiven Konstruktion pädagogischen Handelns konzipiert waren, sollten die CEUs gleichzeitig ein Raum sein zur Teilnahme an und Organisation von verschiedenen sozialen Segmenten und Bewegungen.

Die Sicherstellung von Rechten ist nur möglich, wenn man seine Rechte und Pflichten bei der Ausübung von Demokratie kennt: Bürgerrechte wie Sicherheit und Fortbewegung; soziale Rechte wie Arbeit, gerechtes Gehalt, Gesundheit, Unterkunft, Erziehung und Bildung; politische Rechte wie Meinungsfreiheit, Wahlrecht, Mitgliedschaft in Parteien und Gewerkschaften, etc. Um solche Ziele zu erreichen, wäre es notwendig, Aktivitäten zu fördern, die die verschiedenen Dimensionen des Menschen berücksichtigen: ethische, ästhetische und kognitive Aspekte sowie die Aneignung verschiedener Ausdrucksformen durch die Bevölkerung als Form der Erweiterung ihrer Möglichkeiten der lokalen kulturellen Produktion.

Das architektonische Konzept des Projekts sollte nicht nur auf einem institutionellen Gebiet die wichtigsten städtischen Einrichtungen zur erzieherischen und kulturellen Bildung der Bürger vereinen, sondern auch

Bedingungen schaffen, um sich in einen öffentlichen Begegnungsort zu verwandeln, wo sowohl pädagogische Aktivitäten als auch Gemeindefeiern, Sportveranstaltungen, Musik- und Theaterveranstaltungen, Ausstellungen sowie Mobilisierungen zur Sicherung von Rechten durch Treffen und Versammlungen des Viertels, der Verbände und der Gemeinde stattfinden konnten.

Indem es sich dem Konzept der Heterotopie (FOUCAULT, 1967) verschrieb, bedachte das Projekt auch die Fähigkeit und die Möglichkeit der Bürger, ihre kulturellen, politischen und sozialen Bedürfnisse zu stillen; es erkannte deren Würde an. Es war notwendig, über die Festlegung des Gebiets hinaus zu gehen, um eine Beziehung zwischen Gebiet und Gebäude, einen wahren Ort zu schaffen, wo die sozialen Beziehungen und Darstellungsformen ausgedrückt, angefochten und gar umgekehrt werden könnten. Idealerweise könnte ein CEU auf jenem Gebiet Ausdruck eines Traums von sozialer und kultureller Inklusion sein, da es auf einem einzigen Gelände zu einer Koexistenz eines normatisierten Gebiets mit Regeln (Schule) und eines anderen Gebiets kommt, wo das Spielerische, das Unvorhergesehene und die Phantasie vorherrschen könnten (Theater, Konzerte, Spiele und Gemeindeversammlungen). In diesem Sinne beabsichtigte man also die Konstruktion einer Heterotopie.

Die Konstruktion eines solchen Raums beruht auch auf den Landkarten der Exklusion/Inklusion, die im ersten Kapitel dieser Arbeit erläutert wurden. Jedes Gelände, das laut den Landkarten in einer Region der Exklusion lag, sollte in ein CEU-Gebiet mit folgenden Zielsetzungen umgewandelt werden:

- **Lebensqualität:** Den Bewohnern der jeweiligen Gemeinden sollte der Zugang zu gesellschaftlichem Reichtum und zu Technologien zugesichert werden, wobei versucht wurde, eine partizipative Umgebung mit einem möglichst niedrigen Prekaritätsgrad zu schaffen.
- **Menschliche Entwicklung:** Alle sollten ihr persönliches Potential entfalten können, Wissen sollte als öffentliches Gut betrachtet und umverteilt werden.

- **Gleichberechtigung:** Es sollten Bedingungen dafür geschaffen werden, dass Unterschiede zum Ausdruck kommen und ohne Diskriminierung respektiert werden, in einer Umgebung, die die Bekämpfung der Unterwerfungspraktiken oder der Vorurteile bezüglich geschlechtlicher, politischer, ethnischer, religiöser oder kultureller Unterschiede ermöglichte.
- **Bürgerrechte:** Das Recht auf Zugang und Nutzen von Gütern und Dienstleistungen als Bestandteil menschlicher Würde und solidarischen, kollektiven Zusammenlebens sollte anerkannt werden.
- **Demokratie:** Das Recht der Bewohner auf Teilnahme, auf Meinungsäußerung und Parteinahme bei Entscheidungen, die ihr Leben beeinflussen, sollte anerkannt und angeregt werden.
- **Glück:** Das Erleben von Freude, Vergnügen, Lachen, Spiel, Entspannung, Träumen, Hoffnungen und das Gefühl von Zugehörigkeit zu einem bestimmten Gebiet sollten ermöglicht werden.

Wie aus den Dokumenten, die von der Stadtverwaltung herausgegeben wurden, deutlich wird, wurde CEU auch als ein Zentrum städtischer Einrichtungen konzipiert, wodurch der Zustand der „Peripherie“ verändert wurde, um diese in den Kreis der Kultur und der Erziehung und Bildung São Paulos aufzunehmen. Man plante nicht nur, das Bedürfnis nach Elementarbildung zu stillen; es war vielmehr notwendig, die Elementarbildung in ihren Beziehungen zu den anderen menschlichen Tätigkeiten durchzuführen. Es ging darum, auf demselben Raum sowohl die Lernenden als auch diejenigen zu versammeln, mit denen sie zusammen leben: Eltern, Gemeinde und Lehrer. Daher sollte es ein fortlaufendes Angebot von Kursen, Workshops und Treffen sowohl für die Lehrer als auch für die Gemeinde geben; es sollten Räume und Programme zum Dialog und zur Sozialisierung für die Jugendlichen bereit gestellt werden. In ihrer Bestimmung sollten die Zentren öffentliche Räume darstellen, in ihrer Leitung sollten sie demokratisch und von der Gemeinde bestimmt sein und in ihrer Finanzierung sollten sie staatlich sein.

In dieser Form verfolgt das Vereinigte Bildungszentrum drei spezifische Zielsetzungen, die im Folgenden dargestellt werden⁴⁹:

I. Ganzheitliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen

Die Konzeption des Zentrums setzt das Angebot einer qualitativ differenzierten Erziehung und Bildung voraus. Es geht darum, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit einer ganzheitlichen Entwicklung anzubieten, sie vom Eintritt in die Kinderkrippe bis zum Abschluss der Elementarbildung zu fördern, und zwar in Lernsituationen, die kognitive, soziokulturelle, physische, affektive und psychomotorische Aspekte miteinander vereinen.

Das Gebiet der Pädagogik soll mit der fragmentierten pädagogischen Planung brechen, um die ganzheitliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern, und es soll durch die Definition von Konzepten, Haltungen, Werten und Kenntnissen einen integrierten und zusammenhängenden Lehrplan für alle Wissensgebiete und alle Unterrichtsniveaus konstruieren.

II. Entwicklungszentrum der Gemeinde

Das Handeln als Entwicklungszentrum der Gemeinde impliziert eine Förderung der Integration der kulturellen Erfahrungen der Bevölkerung. Dadurch übernimmt das Zentrum Funktionen der Organisation und Verbindung bezüglich der sozialen Projekte und Aktionen von lokalem Interesse. In dieser Perspektive hatte CEU das Ziel, ein Zentrum zur Mobilisierung und Organisation sozialer Verhältnisse des Viertels zu sein und damit zur Bildung lokaler Identität beizutragen.

Es soll auch der Bevölkerung Zugang zu sozialen Programmen ermöglichen und die Verbreitung und Integration der selbigen fördern.

49 SÃO PAULO/SME, Mai 2003.

III. Innovationszentrum für pädagogische Projekte

Die Entwicklung von innovativen pädagogischen Projekten für die verschiedenen Ebenen und Modalitäten des Unterrichts sorgt dafür, dass CEU als Referenzzentrum handelt und erworbene Kenntnisse auf die übrigen Schulen der Region überträgt.

Durch sein Projekt vereint CEU Bedingungen zur Erprobung innovativer Projekte in allen Gebieten mit der Möglichkeit, Kenntnisse über pädagogische Praktiken zu sammeln, die auch übertragen werden auf andere Schulen, Lehrinstitutionen und Organisationen, die daran interessiert sind, zu diskutieren und die Projekte in anderen Kontexten anzuwenden. Als Referenzzentrum sollte es sich mit öffentlichen und privaten Institutionen verbinden, die pädagogische Aktivitäten fördern, wodurch der Austausch und die Verbreitung von Aktionen angeregt werden. Daher waren zwei Bewegungen notwendig: einerseits mussten die Projekte und Bewegungen, die in der direkten Umgebung der CEUs angesiedelt waren, ins Innere der Einheit geholt werden; andererseits musste man der Gemeinde bedeutsame Projekte anbieten, bei denen man die Kenntnisse der lokalen Kultur als Ausgangspunkt betrachtete.

Die Gemeinde nahm an allen vorgesehenen Etappen der Implementierung der CEUs teil, von der Wahl des Geländes und Änderungen am architektonischen Projekt bis hin zur Zusammensetzung der Aufsichtskommission der Bauarbeiten. Diese Kommission ist der Kern des Verwaltungsrats, der später genauer beschrieben wird.

Die Konkretisierung der Zentren sollte in dem Maße geschehen, wie die konzipierten Aktivitäten sich in den existierenden Räumen konkretisierten, was im Dokument aus dem Mai 2003 (SÃO PAULO/SME, 2003, S. 21-25) – noch vor Beginn der Aktivitäten in den CEUs – beschrieben ist als Zielsetzungen, die in den inneren Räumen der Einrichtung umzusetzen sind. Das Sekretariat für Kultur beispielsweise schlug eine Reihe von Workshops als künstlerische Einführungen vor. Deren Methodologie wurde entwickelt von der Städtischen Schule für Künstlerische Einführung und die Kurse, in denen verschiedene Ausdrucksformen gelehrt wurden, richteten sich an Schüler im

Alter zwischen 5 und 14 Jahren, sowohl der CEUs als auch der Schulen in der Umgebung.

Für das Zielpublikum oberhalb von 14 Jahren wurden Kurse in verschiedenen Bereichen angeboten, die eine durchschnittliche Dauer von drei Monaten hatten. Als Langzeitaktivitäten wurden der internen und externen Zielgruppe folgende Aktivitäten angeboten:

- **Streichorchester**

Nach der Unterrichtsmethode Jaffé für Streicher wurde in jedem CEU ein integriertes Orchester gegründet, das sich aus Schülern des Zentrums und der Schulen in der Umgebung zusammensetzte.

- **Big Band und Blasorchester**

In jedem CEU wurden eine Big Band und ein oder mehrere Blasorchester gegründet, die sich aus Schülern des Zentrums, der Schulen in der Umgebung und der Bevölkerung zusammensetzten. Die Methodologie wurde von der Städtischen Musikschule des Städtischen Sekretariats für Kultur entwickelt. Die Gründung dieser Gruppen zielte auch darauf ab, Amateurmusiker aus der Region zu erreichen, die Kurse in Theorie und Musikrezeption belegen konnten.

- **Hobbytheater und Hobbytanz**

Das Projekt Hobbytheater, das sich am nicht-professionellen Theater orientierte, war schon drei Jahre lang von der Theaterabteilung des Städtischen Sekretariats für Kultur entwickelt worden. Dieses Projekt richtete sich an Schüler der CEUs, der Schulen in der Umgebung sowie an das externe Publikum und ermöglichte somit die Ausbildung neuer Amateurkünstler und die Betreuung von Gruppen, die in der Region bereits existierten. Auf dieselbe Weise wurde auch ein Hobbytanzprojekt eingerichtet.

Es waren weitere Aktivitäten zur Verbreitung von Kultur vorgesehen, darunter Konzerte, Theateraufführungen für Erwachsene und Kinder, Tanzaufführungen,

Diskussionsrunden, Filmvorführungen, Tanzveranstaltungen und literarische Aktivitäten. Der Zugang zu all diesen Programmen sollte gratis und offen für die Bevölkerung sein.

3.3 Beschreibung des architektonischen Projekts und Nutzung der Räume

Im Buch *Educação, CEU e Cidade* (2007) beschreibt das Kapitel über die Entstehung der CEUs das architektonische Projekt als ein Ergebnis der Studie über die Plätze öffentlicher Einrichtungen, die seit langer Zeit von den Architekten der Städtischen Baubehörde São Paulos (Edif) konzipiert werden. Inspiration sind dabei die Marktplätze der Städte aus dem Landesinnern.⁵⁰

Jedes CEU verfügt über eine bebaute Fläche von annähernd 13.000 Quadratmetern, die sich aus einem didaktischen Block (der ein Computerzentrum, eine Bibliothek, Umkleideräume und eine Gemeindebäckerei beinhaltet), einem kulturellen Block, einem Sportblock und einem Gemeindezentrum zusammensetzt.

3.3.1 Didaktischer Block

Dieser Block wurde als ein großes Karree mit zwei Verandas an der Längsseite konzipiert, die eine überdachte Zone von 300 Quadratmetern schufen. Dieses Gebiet von etwa 1000 Quadratmetern dient als Übergang zwischen Innenraum und Außenraum. Diese Räume sind über zentrale und seitliche Treppen zugänglich. Laut Alexandre Delijaicov, Professor der Fakultät für Architektur und Städteplanung der USP und einer der Architekten, die am Projekt teilnahmen, „kann der didaktische Block auch mit einem großen Schiff verglichen werden, das am Kai liegt. Die überdachten Schulhöfe des EMEI und des EMEF stellen Heck und Bug dar. Die Verandas umfassen 2,5 Meter

⁵⁰ Fuer die Beschreibung der existierenden Blöcke im CEU wurde der Bericht PNUD/2004 zugrunde gelegt.

Bodenfläche und 3,5 Meter Dachfläche, die Breite eines Schiffsdecks“ (DORIA & PEREZ, 2007, S. 142).

Foto 18 – Details Didaktischer Block



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

BLOCO DIDÁTICO
VISTA 3D - SIMULADA



BLOCO DIDÁTICO
VISTA 3D - SIMULADA



Der Block hat drei Stockwerke mit einer Fläche 3.000 Quadratmetern, auf denen Klassenräume, eine Bibliothek, ein Telezentrum, die Gemeindebäckerei, Lehrerzimmer, Verwaltungsräume der schulischen Einheiten von CEI, Emei und Emef, Küche und Speisesaal untergebracht sind. Im Erdgeschoss befinden sich die Klassenräume der Zentren Frühkindlicher Erziehung (CEI), ein Computerraum, die Bibliothek, die Gemeindebäckerei und die Garderobe. Letztere sollen den Zugang der Bevölkerung erleichtern.

Die drei schulischen Einheiten, die dieses Gebäude oder dessen Nebengebäude beherbergt, stehen unter direkter Verantwortung des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung. Der Block ist unterteilt in:

- *Zentrum für Frühkindliche Erziehung (CEI)* – dieses Zentrum belegt die Hälfte des Erdgeschosses des Gebäudes sowie das Nebengebäude in Form einer hängenden Scheibe. Seine Kapazitäten sind ausreichend, um 300 Kinder zwischen 4 Monaten und 3 Jahren und 11 Monaten ganztätig (von 7:00 bis 19:00 Uhr) aufzunehmen. Bedingt durch die lange Verweildauer werden fünf tägliche Mahlzeiten angeboten – Frühstück, Pausenbrot, Mittagessen, Nachmittagssnack und Abendessen. Für die Zielgruppe bietet dieses Zentrum ein besonderes Angebot von Dienstleistungen an, die die Reinigung des CEU und eine täglich geöffnete Wäscherei umfassen. Die Kinder werden nach Alter verschiedenen Gruppen zugeordnet:
 - Wiege I (von 4 bis 11 Monaten) – zwei Gruppen von je 21 Kindern; ein Erzieher pro sieben Kinder;
 - Wiege II (von 1 Jahr bis 1 Jahr und 11 Monate) – zwei Gruppen von je 18 Kindern; ein Erzieher pro neun Kinder;
 - Minigruppe (von 2 Jahren bis zu 2 Jahren und 11 Monaten) – vier Gruppen von je 24 Kindern; ein Erzieher pro 12 Kinder;
 - Gruppe I (von 3 Jahren bis zu 3 Jahren und 11 Monaten) – sechs Gruppen von je 18 Kindern; ein Erzieher pro Gruppe.

Diese Gruppen verteilen sich auf 14 Räume, alle ausgestattet mit den Altersgruppen angemessenen Matten und Spielzeug. Hervorzuheben sind die Besonderheiten der Räume der Wiege I, die Spiegel enthalten, um die Selbsterkenntnis der Kinder einzuleiten, sowie die der Gruppe I, die Stühle und Tische enthalten, damit die Kinder sich auf die in der Schule vorherrschende Körperhaltung vorbereiten können.

Foto 19 - Räume für die Kinder der Kinderkrippe und der EMEI

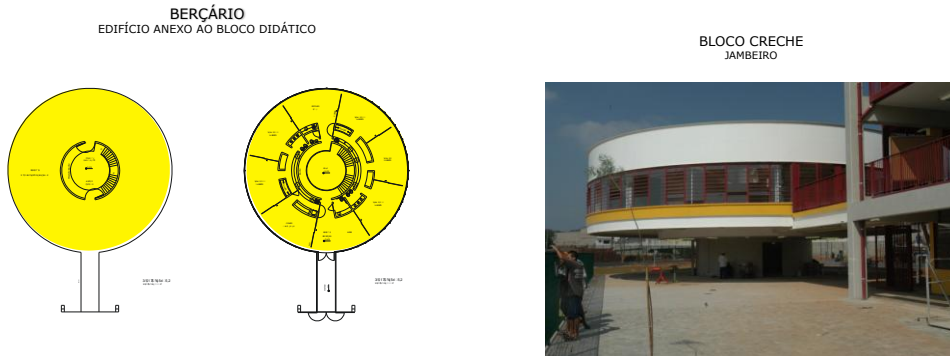


Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica

Die Zentren für Frühkindliche Erziehung verfügen auch über den Raum des runden Gebäudes, mit einem Radius von 11 Metern, das eine bebaute Fläche von 600 Quadratmetern einnimmt. In diesem kreisförmigen Raum, in dem es einen großen Lichthof gibt, der durch ein

Deckenfenster beleuchtet wird, sind die Räume modular und stehen

Foto 20 – **Berçário (Anexo ao Bloco Didático) e Bloco Creche (Jambeiro)**



Quelle: Educação, Cidade e Cultura (Doria & Perez, 2007)

Die Schule ist modular und besteht aus verschiedenen Räumen, die flexibel genutzt werden können. Sie verfügt über einen Rasenplatz, Sandplatz und Hartplatz.

Foto 21 – **Interiores der Schule**



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica

- Diese Schule nimmt die Hälfte des ersten und des zweiten Stockwerks des Gebäudes ein. Sie ist modular und besteht aus verschiedenen Räumen, die flexibel genutzt werden können. Sie verfügt über einen Rasenplatz, Sandplatz und Hartplatz.

Zehn Räume stehen für pädagogische Aktivitäten zur Verfügung: acht Klassenzimmer, ein Musikraum und ein Videoraum. Ebenso wie im CEI wird eine Vielzahl von Aktivitäten der Schüler des EMEI auf den Außenanlagen des CEU durchgeführt.

Jede Klasse setzt sich aus etwa 35 Schülern zusammen, die nach Alter in die 1., 2. oder 3. Gruppe aufgeteilt werden. Pro Klasse gibt es außerdem zwei Lehrer, einen für vier Stunden und einen anderen für die verbleibenden zwei Stunden.

- *Städtische Schule für Elementarbildung (Emef)* – Diese Schule verfügt über 12 Klassenräume, einen Saal, der aufgeteilt ist in ein naturwissenschaftliches Labor und einen Kunstraum, einen Leseraum mit circa 2.000 Büchern und ein Informatiklabor mit etwa 18 Computern, Drucker, Scanner, Webcam und Internet. Emef belegt die andere Hälfte des ersten und zweiten Stockwerks. Täglich wird Unterricht in drei Perioden angeboten, die jeweils vier Stunden lang sind. Die Klassen bestehen aus durchschnittlich 35 Schülern. Insgesamt hat die Schule Kapazitäten für 1.260 Schüler – 840 Plätze für den regulären Pflichtunterricht (von 7 bis 14 Jahren) morgens oder nachmittags und 420 Plätze für den Unterricht von Jugendlichen ab 15 Jahren und Erwachsenen (Bildung für Jugendliche und Erwachsene – EJA), der in den Abendstunden stattfindet.

Der erste Zyklus (1. bis 4. Klasse) findet morgens statt, der zweite Zyklus (5. bis 8. Klasse) findet nachmittags statt. Abends findet der Ersatzunterricht für Jugendliche und Erwachsene statt, dessen Kursdauer die Hälfte des regulären Unterrichts beträgt.

Foto 22 – Raum für naturwissenschaftlichen Unterricht



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

Foto 23 - Lesesall



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

- *Computerzentrum* – Dies ist ein öffentlicher Raum für den Zugang zu Informationstechnologien, mit 20 Computern, die über Breitbandinternetanschluss und einen Drucker unter der Verantwortung der Koordinationsstelle des Sekretariats für Soziale Kommunikation und Information der Stadtverwaltung São Paulo stehen. Diese Einrichtung ist Teil des Plans zur Digitalen Inklusion, dessen Hauptzielsetzung die

Bekämpfung der digitalen Exklusion und der technologischen Ungleichheit hat.

Es wird das kostenlose Betriebssystem GNU/Linux verwendet und es werden Einführungskurse in die Informatik und spezielle Workshops sowie die freie Nutzung der Einrichtung (in Abschnitten von 30 Minuten pro Person) während der Öffnungszeiten der Zentren angeboten. Abhängig von der Nachfrage war eine vorherige Anmeldung notwendig. Die Verwaltung und Besteuerung des Computerzentrums werden von der Gemeinde geteilt, die auch Mitglieder für den Verwaltungsrat wählt.

Foto 24 - Computerzentrum



Quelle: Ccentro de Documentação e Memória Técnica/SME

- *Gemeindebäckerei* – ein Raum für Kurse, die sich an die Bevölkerung richten. Es handelt sich um eine Bäckereischule von handwerklichem Charakter, die darauf abzielt, Bäcker- und Konditorkurse als Erwerbsalternativen für die Personen anzubieten, die am nächsten an den Zentren leben. Ebenso werden Kurse zu Lebensmitteln und Ernährung angeboten. Die Grundausstattung der Bäckerei besteht aus einem Ofen, Knetmaschine, Mixer, Waage, Kühlschrank und Gefrierschrank, die von Sponsoren gespendet wurden.

Die Kurse wurden auch in Zusammenarbeit mit Behörden, Firmen und selbständigen Betrieben angeboten. Da es keine spezifischen Haushaltsmittel für die Gemeindebäckerei gibt, hängt deren Betrieb von freiwillig tätigen Lehrpersonen und der Spende der für die Herstellung notwendigen Zutaten ab. Häufig waren Hausfrauen oder Konditoren und Bäcker der eigenen Gemeinde als Lehrpersonen tätig. Die Nutzungsform dieses Raums oblag der Verantwortung des Verwaltungsrats des CEU.

Foto 25 - Gemeindebäckerei



Quelle: Centro de Documentação e memória Técnica/SME

3.3.2 Kulturblock

Der Kulturblock ist ein Gebäude mit fünf Stockwerken und Abmessungen von 20 mal 45 Metern, wo sich die Mehrzahl der Umgebungen zur kulturellen Praxis befindet – zwei Theatersäle, Kunstateliers, ein Tanzsaal sowie Radio- und Fotostudios. Weiterhin sind dort eine Sporthalle sowie die Leitungs- und Verwaltungseinheit untergebracht.

Unter Verantwortung des Städtischen Sekretariats für Kultur bietet der Kulturblock in Übereinstimmung mit dem Projektantrag Aktivitäten an, die verschiedenste kulturelle und künstlerische Ausdrucksformen nutzen. Es werden Kurse, Workshops, Produktionsgruppen und Aufführungen (Kino, Tanz, Literatur, Musik, Theater und Diskussionsrunden) angeboten, die sich sowohl an die Schüler des CEU und der Schulen in der Umgebung als auch an das allgemeine Publikum richten, das die CEUs nutzt. Das Gebäude weist folgende Infrastruktur auf:

- Vorführungssaal mit 900 m² Fläche und einer Höhe von 18 Metern, mit einer Kapazität für 450 Zuschauer, mit Garderoben sowie Ton- und Beleuchtungstechnik. In diesem Saal werden Kinovorführungen, Theater-, Tanz- und Musikaufführungen und, gegebenenfalls, Vorträge und Debatten durchgeführt; es gibt weiterhin ein Foyer für Ausstellungen.

Foto 26 – Aufbau des Theaters – Nutzung vor der Befestigung Von Sesseln



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica /SME

- Multifunktionssaal mit etwa 100 Sitzplätzen, ausgestattet mit Beleuchtung und Ton sowie Holzboden. Dieser Raum kann für kleine Aufführungen und Inszenierungen sowie für Videovorführungen oder Vorträge verwendet werden.
- Drei Ateliers für Kurse zur Einführung in die Kunst und Workshops in plastischer Kunst, mit einem Töpferofen.

- Ein Studio für gemeinsame Proben, Kurse und Workshops für verschiedene Musikinstrumente sowie Theorieunterricht.
- Ein integriertes Studio für Video- und Radio-Workshops, mit analoger und digitaler Ausstattung sowie digitaler Fotoausrüstung.
- Ein Labor für chemische Fotografie, das, parallel zum Studium der digitalen Fotografie, den Kontakt mit fotografischen Ausdrucksformen durch die verschiedensten Produktionsweisen und Bildbearbeitungsmethoden fördert.
- Ein Saal für Tanz - und Theaterkurse mit Parkettboden sowie einer Spiegelwand und Stange (der Saal wird mit dem Sportblock geteilt).

Foto 27 - Saal für Tanz



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

- Eine Bibliothek mit einem Basis-Archiv von 10.000 Titeln (Bücher und Videos), die im pädagogischen Block liegt und für literarische Aktivitäten und kleinere Ausstellungen verwendet wird.

Foto 28 - Bibliothek



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

' IHVHU %DFN □ UGHUV \$ NIMMMQ GHU %LQXQ □ XCG \$ XI □ KUXQ □ \$ XV □ GHQ
 %LQXQ VDNIMMMQ VWFKHQ GH XU/H] XU XQMMQ □ KUXQ □ KHUYRU □ GH VEK DQ
 GH 6 FK □ UGHU & (8 V XCG GHU 6 FK XQIQ IQ GHU 8 P J HEXQ □ IP □ \$ QMUJZ VFKHQ □
 XCG □ □ □ □ - DKUHQ UFKMQ □ GH YHUVFKHGHQHQ . XU/H □ XCG : RUMKRSV □ DXV
 XQMU/VFKHGDFKHQ %HUHFKHQ □ GH HLQHGXUFKFKQWFKH □ DXHUYRQ GUHL0 RQDMQ
 KDEHQ XCG VEK DQ GH ÷ IHQKSSH □ EHU □ □ □ □ - DKUHQ Z HQGHQ □ VRZ IH GH \$ NIMMMQ
 YRQ □ □ □ □ IUVWHU □ DXHU □ UDQ □ QMUHVVEUMQ □ Z IH 6 WHFKRUFKMMU □ %J □ %DQG □
 Blasorchester, Theater □ XCG 7 DQ JUKSSH □ \$ X □ HUGP □ IQG-MGRUWHQH □ \$ NIMMMQ
 mit dem Titel „Publikumsbildung“ statt, die sich an nahegelegene Schulen
 UFKMMXCG □ GH : HUVFK V XQ □ I □ U □ 7 KHDMU □ NXOMHUHQ VRO □ XCG □ HV □ JIEW
 YHUVFKHGHQH □ %LQXQ VYHUCV □ VQXHQ □ I □ U □ / HKUHU □ 8 QMU □ GHQ
 9 RU □ KUXQ VDNIMMMQ VQG GH IQR, Tanz, Musik □ XCG 7 KHDMURYU □ KUXQHQ
 I □ U □ (UZDFKMHQ XCG □ IQGHUKHUYRU □ XKHEHQ □

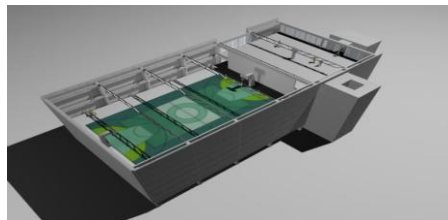
Foto 29 – Maquete Kulturblock



TEATRO / GINÁSIO
 VISTA 3D - SIMULADA



TEATRO / GINÁSIO
 VISTA 3D - SIMULADA



Quelle: Centro de DRFXP HCVonRH0 HP yUD7pFQED.60 (IH(' ,)

3.3.3 Sportblock

Unter der Verantwortung des Städtischen Sekretariats für Sport und Freizeit organisiert der Sportblock seine Zeit und Räumlichkeiten in der Reihenfolge folgender Prioritäten: an erster Stelle werden die Schulfächer der Schule für Elementarbildung versorgt; an zweiter Stelle fördert er Einführungskurse in Grundelementen der Bewegungskultur und des Sports als eine Form der „körperlichen Alphabetisierung“ sowie als kulturelle und sportliche Vertiefung, zusätzlich zu den im Sportunterricht der Schule erworbenen Grundkenntnissen; und schließlich bietet er Kurse an, die der Zielbevölkerung gestatten, den Horizont ihrer Bewegungskultur zu erweitern, indem sie an innovativen oder kaum verbreiteten Sportarten teilnehmen, wodurch das Erleben des Neuen und Anderen (wie Yoga, Capoeira, Schach, Tischtennis) innerhalb des CEU ermöglicht wird.

Das Projekt umfasst außerdem ein Freizeitprogramm für die Kinder und Jugendlichen, die die Schulen der CEUs und in deren Umgebung besuchen, außerdem Aktivitäten für Erwachsene und Senioren – inklusive Beratung und Einschätzung zum körperlichen Leistungsvermögen.

Im *Basismodell* setzt sich dieser Block wie folgt zusammen:

- drei Schwimmbecken – ein Schwimmerbecken, ein Kinderbecken und ein halbhohes Becken zur Erholung – für Schwimmunterricht unter der Woche und zur freien Nutzung der Gemeinde an den Wochenenden, mit Kapazitäten für bis zu 250 Personen;

Foto 30 - Schwimmbecken



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

- Mehrzwecksporthalle mit Holzboden und Markierungen für die wichtigsten Feldsportarten;
- Gymnastik- und Tanzsaal für Übungen und Veranstaltungen unterschiedlicher Disziplinen; dieser Raum wird mit dem Kulturblock geteilt und verfügt über dieselben Eigenschaften wie der Kulturblock;

Foto 31 - Gymnastik



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

- Skatepark mit Zonen für verschiedene Tricks.

Das *erweiterte Modell* der CEUs verfügt außerdem noch über einen Fußballplatz und freie Sportfelder.

3.3.4 Gemeindezentrum

Obwohl es in den Planungsdokumenten erwähnt wird, erhält das Gemeindezentrum keine eigenen Räume innerhalb der CEUs. Die CEUs an sich werden laut diesen Dokumenten als Gemeindezentrum angesehen, denn der gesamte Raum, den die Einrichtung einnimmt, wird der Gemeinde zugänglich gemacht, die ebenfalls an dessen Verwaltung teilnimmt.

3.3.5 Gemeindeposten der Stadtpolizei

Neben diesen Einrichtungen verfügen alle CEUs im Außenbereich über einen Posten der Stadtpolizei. Es handelt sich um einen polizeilichen Überwachungsdienst unter der Verantwortung des Städtischen Sekretariats für Stadtsicherheit, der gleichzeitig zur inneren Sicherheit der CEUs beiträgt (im

Hinblick auf den Schutz der Einrichtung und die Feststellung schwerwiegender Vorfälle) und der lokalen Bevölkerung seine Dienste zur Verfügung stellt. Jeder dieser Posten ist mit zwei Polizisten besetzt, ganztägig geöffnet und kann die Unterstützung eines Streifenwagens per Funk anfordern.

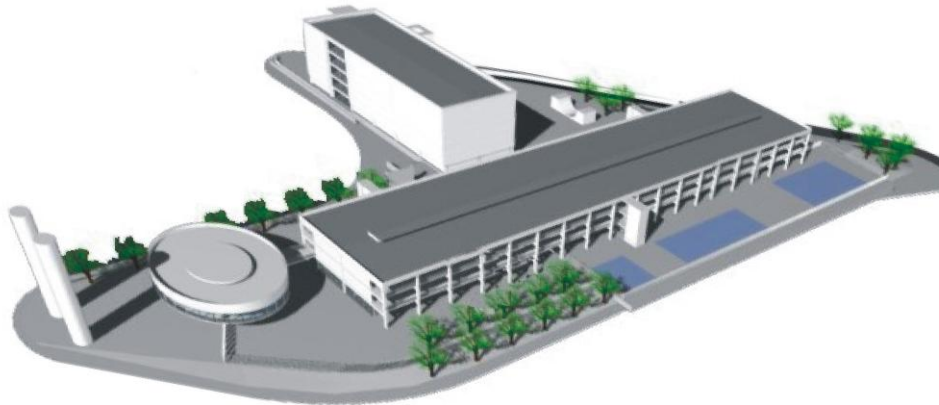
3.4 Architektonisches Projekt – Konzepte und Details

Das architektonische Projekt wurde vom Architekten Alexandre Delijaicov und Mitgliedern von Edif/SSO entwickelt, die sich am Konzept „Platz der Einrichtungen“ bedienten und es dabei weiter entwickelten. Ein ähnliches Konzept – das der Parkschule – wurde in den 1950er Jahren vom Pädagogen Anísio Teixeira entworfen, der den Bau von öffentlichen Bildungszentren für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre im gesamten Bundesstaat Bahia plante. Alexandre Delijaicov (DORIA & PEREZ, 2007, S. 37) erwähnt, dass CEU „den legitimen öffentlichen Raum freilegt, den man in den Städten des Landesinneren sieht. In diesem Raum kann sich ein Kind frei bewegen, die Jugendlichen haben einen Treffpunkt und die Menschen treffen sich, um aktuelle Fragen der Stadt und des Viertels zu diskutieren.“

Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, sollte das von Anísio Teixeira erdachte Projekt über den ganzen Tag verteilt geistige Aktivitäten im Wechsel mit praktischen Aktivitäten – wie Kunst, Spielen, Erholung, Gymnastik, Theater, Musik und Tanz – abwechseln.

Im vorhergehenden Kapitel wurde ebenfalls beschrieben, wie São Paulo Jahre vor Teixeiras Projekt zum Schauplatz eines der ersten Projekte wurde, die dieses Konzept umsetzten. In den 1930er Jahren schuf und leitete der Dichter Mario de Andrade die Kulturbehörde und führte die Kinderparks ein: erzieherische und kulturelle Einrichtungen für die Kinder der Arbeiterschicht, die in den Vierteln lebten, die damals der Peripherie zugeordnet wurden (Santo Amaro, Ipiranga, etc.).

Foto 32 - Asicht dês ursrpünglichen Modelles



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

3.4.1 Architektonische Details

Die Architekten, die an der Ausarbeitung des Projekts beteiligt waren, stützten sich nicht nur auf die pädagogischen Konzepte von Anísio Teixeira, sondern

auch auf die architektonischen Konzepte von Hélio Duarte,⁵¹ der den Bauplan der Parkschulen und der Klassenschulen gemeinsam mit Teixeira entwickelte und ab 1948 das Programm des Schulischen Abkommens der Stadtverwaltung São Paulo koordinierte – ein ambitionierter Plan zur Schaffung einer schulischen Infrastruktur in der Stadt. Die architektonischen Schulprojekte zogen gesellschaftliche und kulturelle Fragen in Betracht und planten auch andere Dinge ein als Klassenzimmer, wie kleine Gemüsegärten, Baumschulen, Räume für Sportunterricht und Heilgymnastik, Physiklabore, soziale Fürsorge, zahnärztliches und ärztliches Sprechzimmer, Tanzsaal und Bühne. Andere Schulen des Abkommens verfügten sogar über Schwimmbekken.

Das Schulische Abkommen, das gleichzeitig den Ursprung der Baubehörde der Stadtverwaltung von São Paulo (Edif) darstellte, führte Konzepte der modernen Architektur zum Bau von öffentlichen Schulen ein. Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass das Gebäude im pädagogischen Ansatz des Projekts eine so große Rolle spielt.

Die Qualität der Architektur öffentlicher Räume in São Paulo trug zur Bildung und Würde der Bürger bei. Es war eine Architektur, die das Zusammenleben, die Begegnung und den Frieden förderte – ohne Zäune, ohne Mauern, ohne den Charakter eines Lagers. Unter diesen Bedingungen können Menschen am Ort Schule ihren **Referenzpunkt** in der baulichen Geografie der Stadt finden:

Warum soll man nicht in jedem Viertel die Schule und deren Personal als Ausgangsort erzieherischen Potentials sehen, als gesellschaftlichen Treffpunkt, als Sitz von Gesellschaften des Viertels, als Zentrum, das die Interessen der arbeitenden Bevölkerung zum Ausdruck bringt? (DUARTE, 1951)

Das architektonische Projekt des CEU konnte, auch wenn es sich um ein Muster handelte, an hügelige Gelände angepasst werden, wie sie in den äußeren Bezirken der Stadt häufig vorkommen. Dabei sollten die verfügbaren

51 Hélio de Queiroz Duarte (Rio de Janeiro-RJ 1906 – São Paulo-SP 1989) war Architekt, Städteplaner und Professor. Er leitete die Exekutivkommission des Schulischen Abkommens der Stadtverwaltung São Paulo zwischen 1948 und 1952, wobei er die Umstrukturierung des Schulsystem koordinierte. Zu seinen Leistungen zählte die Planung und Umsetzung eines Schulnetzes und dazugehöriger Einrichtungen, die von der Lehre des bahianischen Pädagogen Anísio Teixeira (1900-1971) inspiriert waren, mit dem er in Salvador arbeitete.

finanziellen Mittel und Grundstücke auf möglichst rationelle Weise genutzt werden und dabei die Topographie berücksichtigen, ohne jedoch die Grundeigenschaften des Projekts aufzugeben.

Jedes architektonische Detail hat eine Bedeutung, wie es im Buch *Educação, CEU e a Cidade* beschrieben ist. Eine Beschreibung dieser Bedeutungen schafft ein besseres Verständnis für den Einfluss, den das Gebäude auf die Gemeinde hatte:

(...) die großen Wasserspeichertürme fungierten als Eingangstor. Man sieht sie schon aus der Ferne und daher sind sie so etwas wie das Markenzeichen des Projekts. Wo immer das Gelände es erlaubte, platzierten die Architekten sie in einiger Entfernung vor den Eingangsbereich, als würden sie die Menschen einladen, das Zentrum zu betreten.

Mit derselben Zielsetzung wurden die Bibliothek, das Computerzentrum und die Gemeindebäckerei – allesamt gemeinschaftlich genutzte Einrichtungen – ins Erdgeschoss gelegt, um die Idee zu verdeutlichen, dass sie nicht nur den Schülern, sondern der gesamten Gemeinde gehören, die leicht Zutritt zu ihnen erhält. Es ist also eine Einladung zum Nutzen der Einrichtung. (DORIA & PEREZ, 2007, S. 141)

Für jeden Bereich wurde eine Farbe ausgewählt, zum Beispiel wurde das Zentrum für Frühkindliche Erziehung (CEI) gelb gestrichen:

(...) es steht für den Eidotter, den Anfang, für das Kind, das beginnt, seine Welt zu erkunden. Im didaktischen Gebäude dominiert ein stärkerer Farbton, ein herbes Orange, das die Entwicklung des Individuums verdeutlicht. Das gesamte Kreislaufsystem des Gebäudes, die Türme (für die vertikale Zirkulation) und die Verandas sind rot gestrichen; dies repräsentiert den Blutkreislauf im menschlichen Körper und die Leidenschaft, die man für das Wissen entwickeln soll. Blau hingegen verdeutlicht den gesamten Wasserkreislauf der Einrichtungen. (DÓRIA & PEREZ; 2007, S. 141)

Der didaktische Block wurde als großes Karree mit einer überdachten Zone konzipiert:

(...) mit einem überdachten Bereich als Übergang zwischen Innenraum und Außenraum. Ein Raum, der Menschen willkommen heißt. (...) In den Vierteln der Peripherie gab es noch nie etwas Vergleichbares. Der überdachte

Eingangsbereich, der sowohl vor der brennenden Mittagssonne als auch vor unerwartetem Sommerregen schützt, ist Teil eines einladenden Projekts.

Der didaktische Block der CEUs misst 150 mal 20 Meter, was insgesamt 300 Meter überdachten Vorraum auf jedem der mindestens drei Stockwerke ergibt, fast 1.000 Meter überdachten Raum für die Zirkulation von Menschen. Diese Räume sind mittels zentraler und seitlicher Treppen erreichbar. (DÓRIA & PEREZ, 2007, S. 142)

Das Gebäude konnte somit von den Schülern erkundet werden, die nachvollziehen konnten, wie all diese Strukturen zusammen passen und sich konkretisieren, wie die Räume abgestützt sind, „wie bei einem Spielzeug, einem Baukastenspiel“ (DÓRIA & PEREZ, 2007, S. 40).

Im ursprünglichen Projekt befanden sich die Sportanlagen alle im Erdgeschoss: auf der einen Seite nur eine überdachte Schwimmhalle, auf der anderen ein Gymnastiksaal, der Tanzsaal und die Galerien für Gymnastik- und Fitnessgeräte. Als das Projekt der Bevölkerung vorgestellt wurde, wurde es verändert, denn die Menschen wollten das Schwimmbad als Freizeiteinrichtung und nicht nur als reines Schwimmbecken. Sie wollten sich auch sonnen können. Sie wollten eine Sporthalle, wo sie nicht nur Gymnastik ausüben konnten.

So wurden drei Schwimmbecken entworfen, die alle den existierenden Flüssen und Bächen der Stadt zugewandt sind, von denen einige bereits kanalisiert sind:

Die beiden Türme und die drei Freiluftschwimmbecken stellen nicht nur den Zugang zu Sport und Freizeit sicher, sie haben auch eine pädagogische Funktion. Sie können als transversales Thema jedes pädagogischen Projekts betrachtet werden, denn sie verkörpern das transversale und ursprüngliche Thema des Wassers. Die Bedeutung des Wassers, der Kampf der Menschheit um Wasser, die Bewegung der Planeten, die Jahreszeiten, Dürre- und Flutkatastrophen, die Architektur der Dämme, die Stromgewinnung, all dies hängt in irgendeiner Form mit dem Wasser zusammen.

Daher erinnern die Architekten gerne daran, dass sie die Schwimmbecken in Richtung der Flussbetten der Stadt ausgerichtet haben: „Die Schwimmbecken der CEU Aricanduva befinden sich nicht auf der Höhe der Avenida Aricanduva – wer das so sieht, ist blind. In der Tat rekonstruieren die drei Schwimmbecken

die städtische Flusslandschaft, die wir in einem sehr kurzen Zeitraum der Geschichte unserer Stadt zerstört haben,“ erläutert Alexandre Delijaicov. „Die Schwimmbecken sind mit ihrer Vorderseite dem Rio Aricanduva zugewandt, dem viertgrößten Fluss der Stadt, der in seiner Geschichte extrem schlecht kanalisiert wurde.“ (DÓRIA & PEREZ, 2007, S. 43)

Das Theater ist ein weiterer Raum, der ausgehend von den Treffen mit der Gemeinde verändert wurde. Im ursprünglichen Projekt war es als ein großer Raum mit dreifacher Höhe und den Eigenschaften einer Theaterwerkstatt geplant. Es könnte in dieser Form für Theater- und Zirkusaufführungen sowie Konzerte genutzt werden. Die Bühne und die Tribünen waren beweglich.

Die Bevölkerung wies die Konzeption der Theaterwerkstatt zurück – für sie gehörte eine Tribüne in den Zirkus. Das Theater war für sie etwas, das sie aus dem Fernsehen kannten: eine Bühne mit Holzboden, Samtvorhängen, viel Beleuchtung und Sesseln im Zuschauerraum. Das architektonische Projekt wurde abgeändert, als die Bauarbeiten schon in vollem Gange waren. Die Veränderung des Theaterkonzepts schuf durch die Anordnung von Sesseln auf einer abgeschrägten Ebene einen ganz anderen Raum: den Multifunktionssaal. Von der Außenseite ermöglicht dessen glatte Wand von 18 Metern Höhe die Projektion von Filmen, Dokumentationen und Konzerten im Freien.

Der Skatepark (Skateboarden ist die zweitbeliebteste Sportart in São Paulo) war eine weitere Errungenschaft der Bevölkerung. Das ursprüngliche Projekt sah dieses Element nicht vor. Erst durch die Teilnahme der Jugendlichen an den Debatten wurde es ins architektonische Projekt aufgenommen.

Foto 33 - Skatepark – CEU Paz e CEU Perus



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

Der Gemeindeposten der Stadtpolizei war ebenfalls kein Bestandteil des ursprünglichen Projekts und wurde erst durch die Diskussion mit der Bevölkerung über Sicherheitsfragen hinzugefügt, während der Bau der CEUs bereits durchgeführt wurde. Da dieser Raum erst später definiert wurde, verfügen nicht alle CEUs über einen solchen Posten – ihnen fehlte einfach die freie Fläche für dessen Bau. In einigen Zentren, wie dem CEU Inácio Monteiro, wurde der Posten auf einem kleinen Platz vor dem CEU errichtet.

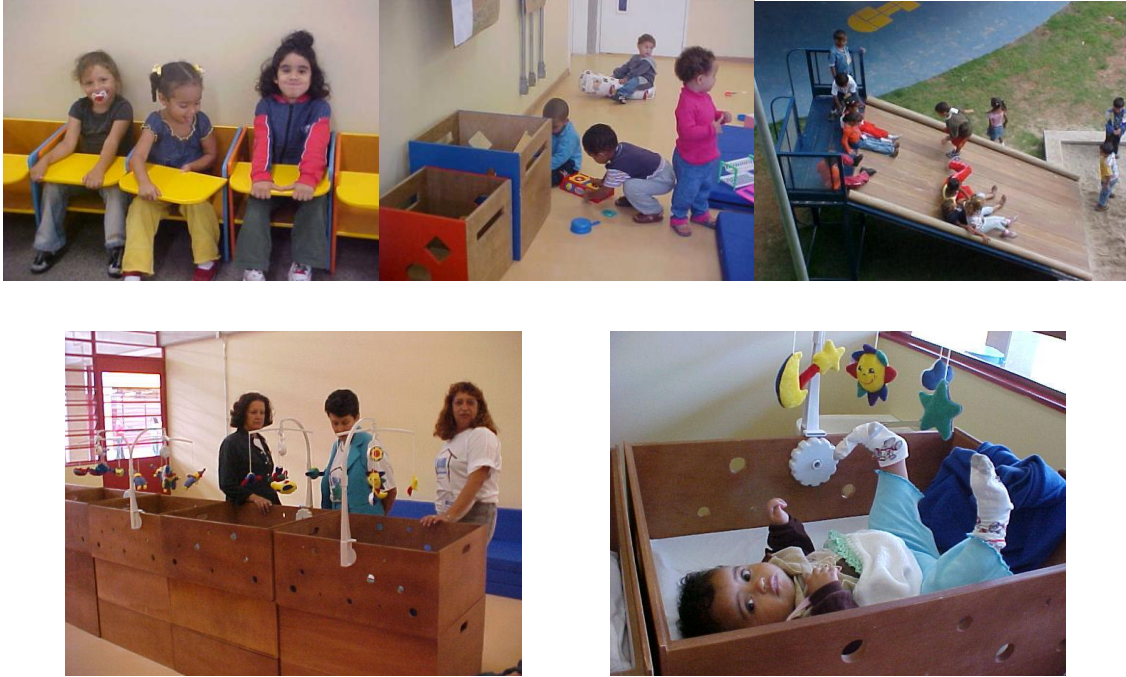
Die Berücksichtigung von Eigenschaften der Stadt, des Viertels, der Umwelt und der Gemeinde sorgte dafür, dass das ursprüngliche Projekt während der Debatten, die bei dessen Präsentation vor der lokalen Gemeinde und den beschäftigten Pädagogen gehalten wurden, durch Vorschläge dieses Publikums verändert wurde:

„Ich wurde dazu eingeladen, an den Diskussionen teilzunehmen, die traditionellen Modelle zu überdenken und zu hinterfragen, um Anregungen zu geben und Diskussionen um das architektonische Projekt anzuregen – dieses Projekt, das dafür sorgen soll, dass die Schulräume zur Bildung beitragen und sich nicht auf Klassenräume beschränken,“ erinnert sich Ana Beatriz Goulart de Faria (Bia). (DÓRIA & PEREZ, 2007, S. 45)

Die Zäune, die zuvor die drei schulischen Einheiten trennten, wurden weggenommen, um das Zusammenleben und die Sozialisierung zu fördern.

Die Auswahl und das Design der Einrichtungsgegenstände geschahen auf Grundlage von Anregungen der Lehrer in den Kinderkrippen und der Architektin, die dafür zuständig war, die Achse zwischen dem architektonischen Projekt und dem pädagogischen Projekt herzustellen. Es wurden Wiegen in Form einer Kiste entworfen, die auf den Boden gestellt werden können, damit das Kind hinein und hinaus krabbeln kann. Speziell für die CEUs wurden weiterhin Kinderwagen konzipiert, um die Kinder spazieren zu fahren, sowie niedrige Kinderstühle, von denen die Kinder selbständig absteigen können, wodurch Unfälle vermieden werden. Die Kinderstühle können in eine Kiste und in einen Tisch umgewandelt werden.

Foto 34 – Fotos der Moebel



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

3.4.2 Lage der CEUs

Es wurden 45 CEUs konzipiert, von denen 21 zwischen September 2002 und März 2004 in den ärmsten Regionen der Stadt São Paulo gebaut wurden (Karte 5, Phase 1). Es war geplant, dass die Stadtregierung, die 2005 ihre Arbeit aufnehmen würde, 24 weitere Einrichtungen in vier Jahren bauen sollte (Karte 5, Phase 2). Alle CEUs sind in Regionen gelegen, die einen hohen Index sozialer Exklusion aufweisen, wie im ersten Kapitel bereits verdeutlicht wurde. Neben den 21 CEUs wurden drei Zentren für Indigene Kultur (Ceci) gebaut, die in den Dörfern der Guaraní-Bevölkerung innerhalb der Stadt São Paulo untergebracht sind.⁵²

⁵² Die Fotos der Moebel finden sich in Kapitel 4.

Foto 35 - CECI



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

Verschiedene Gebiete in einer Größenordnung zwischen 10.000 und 70.000 Quadratmetern wurden enteignet, um Platz zu schaffen für das Musterprojekt CEU, das eine bebaute Fläche von etwa 13.000 Quadratmetern aufwies. Gemäß der Studie der Indikatoren, die im ersten Kapitel vorgestellt wurde, besonders der Landkarte der Inklusion/Exklusion, wurden die CEUs in Gebieten gebaut, die an der Peripherie liegen und arm sind, eine große Bevölkerungsdichte sowie eine erhöhte Nachfrage nach Schulplätzen aufweisen. Tabelle 3 zeigt den Human Development Index (HDI) aller Viertel, in denen CEUs gebaut wurden, sowie die damalige Einwohnerzahl.

Karte 5 - Lage der 21 ersten CEUs (Phase 1 – blaue Punkte) und der geplanten 24 CEUs (Phase 2 – grüne Punkte)

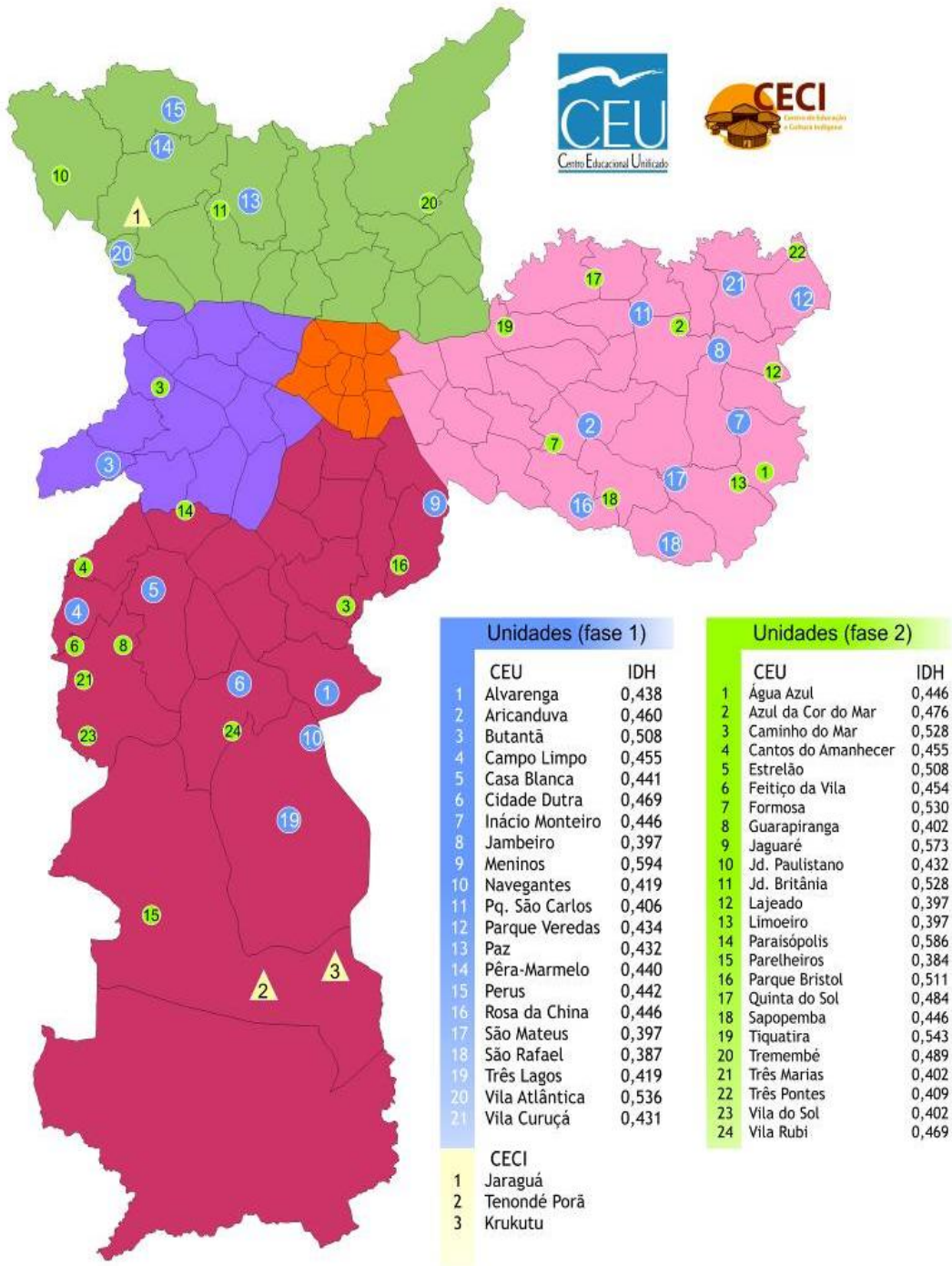


Tabelle 3 - Human Development Index und Einwohnerzahl nach Bezirken, in denen CEUs gebaut wurden - Stadt São Paulo – 2000

CEU	Bezirk/Unterpräfektur	Ranking HDI	HDI	Bevölkerung
São Rafael	São Rafael/São Mateus	94	0,387	125.088
Jambeiro	Lajeado/Guaianazes	93	0,397	157.773
São Mateus	Iguatemi/São Mateus	92	0,397	101.780
Parque São Carlos	Vila Jacuí/São Miguel	90	0,406	141.959
Navegantes e Três Lagos	Grajaú/Capela do Socorro	88	0,419	333.436
Vila Curuçá	Vila Curuçá/São Miguel	87	0,431	146.482
Paz	Brasilândia/Freguesia do Ó	86	0,432	247.328
Parque Veredas	Itaim Paulista/Itaim Paulista	85	0,434	212.733
Alvarenga	Pedreira/Cidade Ademar	84	0,438	127.425
Pera-Marmelo	Jaraguá/Pirituba-Jaraguá	83	0,440	145.900
Casa Blanca	Jd. São Luís/M'Boi Mirim	82	0,441	239.161
Perus	Perus/Perus	81	0,442	70.689
Inácio Monteiro	Cidade Tiradentes/Cidade Tiradentes	80	0,446	190.657
Rosa da China	Sapopemba/Vila Prudente	79	0,446	282.239
Campo Limpo	Campo Limpo/Campo Limpo	76	0,455	191.527
Aricanduva	Cidade Líder/Itaquera	72	0,460	116.841
Cidade Dutra	Cidade Dutra/Capela do Socorro	68	0,469	191.389
Butantã	Raposo Tavares/Butantã	57	0,508	91.204
Vila Atlântica	São Domingos/Pirituba-Jaraguá	42	0,536	82.834
Meninos	Ipiranga/Ipiranga	26	0,594	98.863

Quelle: IBGE. Censo 2000; PMSP/SDTS; Fundação Seade.

Anmerkung: Das Ranking setzt sich zusammen aus 96 Bezirken; der HDI variiert zwischen 0 und 1.

Die Recherchen zur Auswahl der Grundflächen für die CEUs – die im folgenden Kapitel dargestellt werden – berücksichtigten die bereits beschriebenen Prinzipien und wurden in Zusammenarbeit mit den Vertretern der Unterpräfekturen, der Koordinationsstelle für Bildungsprojekte (NAEs) und Fachleuten der Baubehörde des Sekretariats für Dienstleistungen und Bauwesen (SSO) durchgeführt. Für die Auswahl der 21 Grundstücke wurden 168 Gebiete erforscht, für die Auswahl der weiteren 24 Grundstücke nahm man weitere 260 Gebiete unter die Lupe.⁵³

Laut Aussage der verantwortlichen Fachkraft für die Auswahl der Gebiete war es schwierig, verfügbare Flächen in der Stadt ausfindig zu machen:

⁵³ PMSP, CEU - Centros Educacionais Unificados – 1. Phase, ohne Datum, gesamter Bericht.

Es herrscht eine steigende Nachfrage nach sozialen Einrichtungen in der Stadt São Paulo, vor allem in den Regionen der städtischen Peripherie, wo die ärmste Bevölkerung lebt und wo es einen riesigen Mangel an Kinderkrippen, Schulen, Kultur- und Gemeindezentren, Theatern, Gesundheitsämtern, Computerzentrum, etc. gibt.

Andererseits herrscht eine enorme Knappheit an freien städtischen Flächen für den Bau sozialer Einrichtungen in diesen Regionen. Ein weiteres Problem ist, dass die Grundstücke in vielen Regionen der Stadt sehr uneben sind – die Umsetzung von Musterprojekten beinhaltet also hohe Kosten für die Einebnung.

Die Projekte von CEU sollen die Umweltaspekte respektieren, die bei dieser Art der städtischen Flächennutzung eine Rolle spielen, und außerdem die Topographie und Geographie der verfügbaren Flächen berücksichtigen. Die Stadtregierung sollte beispielhafte Gebäude schaffen, die den Respekt für die Natur bewahren und gleichzeitig das Markenzeichen einer Verwaltung schaffen, die sich für die sozialen Fragen der Stadt einsetzt.

Die Recherchen wurden gemäß der oben benannten Prinzipien und unter Zusammenarbeit mit Vertretern der alten Regionalverwaltungen (der jetzigen Unterpräfekturen), der Koordinationsstelle für Bildungsprojekte (NAEs) und mit Fachleuten der Baubehörde des Sekretariats für Dienstleistungen und Bauwesen (SSO) durchgeführt.

In der ersten Phase werden Viertel der nördlichen (04), östlichen (10), westlichen (01) und südlichen (06) Zonen berücksichtigt. In der zweiten Phase hatte das Team des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung (SME), das verantwortlich für die Erforschung der Gebiete war, bereits die Erfahrung aus der ersten Phase des Programms, und verfügte damit über die Voraussetzung, um spezifischere Auswahlkriterien zu erstellen, beispielsweise: ideale Abmessungen, rechtliche Situation des Geländes, Nachfrage nach Schulplätzen sowie der geplante Bau von Einrichtungen in der Umgebung der Region.

Heute verfügt das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung über eine Datenbank von etwa 260 Grundstücken, die durch die Recherchen ermittelt wurden. Diese Arbeit erlaubt eine realistische Analyse der Verwendungsmöglichkeiten dieser Gebiete, wobei die Beschränkungen der gegenwärtigen Gesetzgebung (im Falle von Schutzgebieten) und des Leitplanes, der kürzlich vom Stadtrat genehmigt wurde, berücksichtigt werden müssen.

In dieser Phase bemühten sich die Fachkräfte ebenfalls darum, ärmere Gebiete innerhalb von Vierteln der Mittelklasse auszuwählen. Beispiele dieser Gebiete sind Cangaíba (in Penha), Jardim Educandário (in Butantã) und Americanópolis (in Jabaquara). Um die 24 Gebiete der zweiten Phase der CEUs zu finden, wurden etwa 100 Gebiete (öffentliche, private, des Cohab, CDHU etc.) in Betracht gezogen. Wie bei der ersten Phase lag der Schwerpunkt auf privaten Gebieten.

Dies ist eine wichtige Bemerkung, wenn man bedenkt, dass dies manchmal zu Komplikationen bei der Freigabe des ausgewählten Gebiets führt. Erneut wurde die Arbeit unter der Mitarbeit von Vertretern der Unterpräfekturen, NAEs (SME) und CASE (SEHAB) durchgeführt. [...]

In dieser zweiten Phase betreuten Fachleute von EDIF (SSO) die Recherchen und zeichneten sie auf (**Elizabeth Avelino**, Leiterin des Beraterstabs für Technik und Planung).

3.5 Betrieb und Nutzung

Aus einem Dokument der Stadtverwaltung aus dem Mai 2003, das für die Presse herausgegeben wurde, wird der Betriebsplan für die CEUs hervor:

Die CEUs werden jeden Tag geöffnet sein.

Von Montag bis Freitag werden sie von 7 bis 23 Uhr geöffnet sein, samstags, sonntags sowie an Feiertagen von 8 bis 20 Uhr.

Alle Besucher der CEUs werden eine Mitgliedskarte erhalten, die an den Schranken an den Eingangsportalen der CEUs verwendet werden.

Die monatliche Vorhersage für die Nutzung des kulturellen Angebots beträgt 1.100 Schüler des CEU und der Schulen in der Umgebung, die an Bildungsangeboten (Unterricht und Workshops) teilnehmen, sowie weitere 860 Personen aus der Gemeinde. Neben diesen 2.000 Personen, die monatlich das Kursangebot nutzen, werden schätzungsweise 16.000 Personen pro Monat die CEUs besuchen, um an Veranstaltungen (Konzerten, Theater- und Tanzaufführungen, Filmvorführungen etc.) teilzunehmen.

Die Vorhersage für die wöchentliche Nutzung des Sport- und Freizeitangebots beläuft sich auf ein Publikum von 2.120 Personen pro Woche, wozu Schüler der CEUs, der Schulen in der Umgebung und Angehörige aller Altersstufen der

Gemeinde zählen. Sie nehmen teil an freien Veranstaltungen, an Einführungs- und Spezialisierungskursen sowie an regelmäßigen Trainings mit begleitender Beratung und Bewertung über die körperliche Entwicklung. An den Wochenenden werden etwa 500 Personen von betreuten sportlichen Aktivitäten profitieren.

Die Vorhersage zur Nutzung des Schulangebots beläuft sich auf 2.400 Schüler täglich. Hierbei sind Treffen, Seminare und Kongresse, die in den Einrichtungen der CEUs eine besondere Rolle spielen sollen, nicht miteinbezogen. Ebenfalls geplant sind Fernstudiengänge, es lassen sich jedoch noch keine Aussagen bezüglich der Teilnehmeranzahl machen.

In den Computerzentren liegt die Schätzung bei 150 Nutzern pro Tag und bis zu 3.000 pro Monat.

Für die Wochenenden wird geschätzt, dass etwa 5.000 Personen an den freien und planmäßigen Aktivitäten in den Bereichen Bildung, Sport und Kultur teilnehmen.

Insgesamt wird also vorhergesagt, dass mehr als 15.000 Personen pro Woche jedes der 21 CEU besuchen, was eine Gesamtnutzung von 315.000 Personen ergibt, die von diesem innovativen Programm sozialer Inklusion profitieren.

Die Schüler, die Schulen in der Umgebung der CEUs besuchen, profitieren ebenfalls vom Bau des Komplexes. Sie werden komplementär zu ihrem schulischen Zeitplan Zugang zu allen Einrichtungen haben, über die ihre eigene Schule nicht verfügt.

Es ist geplant, dass von den CEUs ausgehend Integrationsnetze zwischen den Schulen der Umgebung und anderen in der Region existierenden sozialen Einrichtungen geschaffen werden.

Darüber hinaus wird die Bevölkerung, die in der Nähe der Bildungszentren lebt, deren kulturelle, sportliche und Freizeit-Angebote nutzen – dazu zählen auch die Schwimmbäder, die im Einklang mit den planmäßigen Aktivitäten bevorzugt an den Wochenenden geöffnet sein sollen.

Das zweite Halbjahr 2003 wird der Erprobung dieses Konzepts dienen, denn dies ist die potentielle Bevölkerung. Um unsere Vorhersagen zu testen, werden wir die komplementären, kulturellen und sportlichen Aktivitäten schrittweise einführen, um die Zeitpläne, die Reaktion der Zielgruppe und die tatsächliche Kapazität zu testen.

Zum Ende des Jahres 2004 überstieg die Anzahl der Nutzer der CEUs deutlich die ursprüngliche Vorhersage von 315.000. Bis Februar 2004 nutzten etwa 224.000 Menschen die Einrichtungen der 17 CEUs, die bereits in Betrieb waren. Im Oktober überstieg die Nutzerzahl der 21 CEUs bereits 1,6 Millionen (Tabelle 4). Es ist zu betonen, dass diese Daten sich auf die Nutzer der in den Zentren angebotenen Aktivitäten beziehen und nicht auf den Besuch des Unterrichts der Schüler der drei Unterrichtsmodalitäten.

Tabelle 4 - Nutzer der CEUs Stadt São Paulo – 2004

Acesso aos CEU's										
	fev/04	mar/04	abr/04	mai/04	jun/04	jul/04	ago/04	set/04	out/04	Total
Jambeiro	27.747	36.915	34.355	44.384	60.886	85.598	97.436	118.884	93.249	599.454
Rosa da China	23.959	33.076	32.013	29.891	42.605	78.954	85.410	112.738	104.437	543.083
Perus	15.568	25.932	41.320	45.348	79.911	69.978	97.237	104.075	80.733	560.102
Cidade Dutra	6.092	35.751	30.199	30.709	40.642	51.779	68.367	60.696	58.068	382.303
Butantã	3.086	17.661	20.464	20.695	37.060	48.679	31.823	52.323	40.747	272.538
Vila Atlântica	10.922	8.959	42.316	56.778	49.058	70.166	75.866	88.141	86.353	488.559
Meninos	10.794	18.936	24.233	28.723	31.208	38.046	87.708	114.315	90.252	444.215
Inácio Monteiro	13.755	29.228	30.170	30.835	49.870	47.781	49.888	72.805	79.752	404.084
Vila Curuçã	22.290	29.464	54.215	60.347	62.318	87.226	60.285	92.544	109.513	578.202
Três Lagos	23.460	8.504	29.587	30.495	26.359	45.921	38.595	66.468	40.553	309.942
São Mateus	1.894	8.958	15.258	22.028	22.863	56.949	72.523	104.624	80.685	385.782
São Carlos	9.622	27.720	36.167	30.650	24.247	72.288	71.406	68.808	65.711	406.619
Pera Marmelo	8.575	11.822	17.574	26.629	38.576	40.621	40.840	66.573	45.478	296.688
Navegantes	12.017	21.146	18.981	22.237	24.919	49.719	52.593	80.862	27.462	309.936
Aricanduva	6.798	14.290	27.940	16.504	24.024	48.797	82.442	149.191	83.689	453.675
Alvarenga	12.885	15.788	24.518	27.142	38.643	52.097	65.383	57.239	79.041	372.736
Veredas	14.420	20.209	29.160	44.491	49.070	127.023	74.386	297.615	82.465	738.839
Paz	0	0	0	7.301	24.537	37.144	59.433	121.721	168.135	418.271
Campo Limpo	0	0	0	19.447	30.267	55.830	59.457	69.624	67.516	302.141
São Rafael	0	0	0	14.365	30.959	34.341	44.131	72.509	44.340	240.645
Casa Blanca	0	0	0	0	0	36.207	49.677	86.196	74.664	246.744
Total	223.884	364.359	508.470	608.999	788.022	1.235.144	1.364.886	2.057.951	1.602.843	8.754.558

Quelle: Fundação Instituto de Administração – FIA/ Universidade de São Paulo.

Für den September 2004, den Monat, in dem durch die von der FIA (Stiftungsinstitut für Verwaltung der Uiversidade de São Paulo)⁵⁴ gesammelten Indikatoren die höchste Anzahl von Nutzern der CEUs festgestellt wurde, lässt sich feststellen, dass das Theater der am meisten besuchte Raum war. An zweiter Stelle folgt der Außenbereich, aufgrund seiner verschiedenen Aktivitäten wie Wanderungen oder Gruppentreffen, und an dritter Stelle das Schwimmbad.

⁵⁴ Indicadores CEUs. Bericht aus dem September 2004.

Tabelle 5 - Nutzer der CEUs, nach Einrichtungen - Stadt São Paulo – September 2004

Einrichtung	Nutzer
Multifunktionsraum	34.619
Theater	351.463
Foyer	61.115
Atelier1	20.216
Atelier 2	5.349
Atelier 3	3.963
Studio 1	26.216
Studio 2	1.592
Studio 3	2.687
Studio 4	1.753
Tanzsaal	80.452
Bibliothek	116.736
Computerzentrum	78.291
Teleceu	64.226
Hof des EMEI	11.899
Hof des EMEF	44.024
Arztraum	6.744
Bäckerei	54.540
Überdachter Sportplatz	156.098
Freiluftsportplatz	53.815
Fußballplatz	32.654
Schwimmbad	283.244
Skatepark	100.190
Außenbereich	314.945
Raum 1	35.241
Raum 2	47.515
Raum 3	59.922
Raum 4	4.120
Raum 5	4.322
Raum 6	0
GESAMT	2.057.951

Quelle: Fundação Instituto de Administração – FIA/ Universidade de São Paulo.

Tabelle 6 zeigt die Anzahl von Nutzern an den Wochenenden im September 2004 an:

Tabelle 6 - Nutzer der CEUs an den Wochenenden - Stadt São Paulo – September 2004

CEUs	Nutzung an den Wochenenden	In % der Gesamtnutzung der CEUs
Jambeiro	25.584	21,52
Rosa da China	19.475	17,27
Perus	30.498	29,30
Cidade Dutra	20.256	33,37
Butantã	27.282	52,14
Vila Atlântica	29.973	34,01
Meninos	41.000	35,87
Inácio Monteiro	34.358	47,19
Vila Curuçá	28.073	30,33
Três Lagos	48.480	72,94
São Mateus	44.985	43,00
São Carlos	26.088	37,91
Pêra Marmelo	29.320	44,04
Navegantes	44.980	55,63
Aricanduva	40.249	26,98
Alvarenga	22.471	39,26
Parque Veredas	258.044	86,70
Paz	20.179	16,58
Campo Limpo	31.768	45,63
São Rafael	25.968	35,81
Casa Blanca	39.195	45,47
Gesamt	888.226	43,16

Quelle: Fundação Instituto de Administração – FIA/ Universidade de São Paulo.

Tabelle 7 zeigt die Daten bezüglich der Nutzung der CEUs nach Nutzergruppen (monatliches Mittel für den Zeitraum zwischen Juli und Oktober 2004).

Die Nutzungsdaten der Schüler der CEUs registrieren deren Teilnahme an den angebotenen Aktivitäten und nicht an den Lehrveranstaltungen. Es lässt sich ebenfalls feststellen, dass das Vorhaben, die CEUs auch für andere Schulen zu öffnen, Früchte trägt.

Acesso aos CEU's média jul / out 2004
Tabelle 7 - Nutzer der CEUs, nach Gruppen - Stadt São Paulo –
Juli/Oktober 2004 (Durchschnitt)

	Aluno CEU	Aluno Entorno	Outros	Total
Alvarenga	9.918	12.393	51.048	73.358
Aricanduva	4.877	4.206	86.824	95.906
Butantã	5.059	5.024	38.369	48.452
Campo Limpo	9.222	11.487	51.620	72.329
Casa Blanca	8.907	18.868	42.819	70.593
Cidade Dutra	14.902	8.910	50.818	74.630
Inácio Monteiro	4.678	10.457	52.099	67.235
Jambeiro	14.302	20.163	78.629	113.094
Meninos	9.997	5.775	76.806	92.577
Navegantes	7.371	8.310	44.349	60.030
Paz	16.358	23.526	73.082	112.966
Pera Marmelo	7.164	16.814	31.564	55.542
Perus	19.287	17.141	70.865	107.293
Rosa da China	26.256	4.051	91.334	121.640
São Carlos	12.663	10.085	59.469	82.216
São Mateus	9.363	9.982	68.714	88.059
São Rafael	8.467	10.919	37.912	57.297
Três Lagos	4.049	6.905	40.979	51.933
Veredas	11.036	10.936	134.437	156.408
Vila Atlântica	18.255	11.387	68.744	98.387
Vila Curuçã	13.359	11.176	76.217	100.751
Total	235.487	238.512	1.326.694	1.800.693
Participação %	13,1%	13,2%	73,7%	100,0%

Fonte: FIA - Fundação Instituto de Administração
 Quelle: Fundação Instituto de Administração – FIA/ Universidade de São Paulo.

Tabelle 8 stellt die Nutzung der Zentren durch Schüler der Umgebung auf detailliertere Weise dar. Die Schüler sind in der Darstellung nach Schultyp getrennt (städtisch, staatlich und privat).

Die Nutzung der CEUs von Schülern aus der Umgebung ist im Zeitraum von Juli bis Oktober 2004 fast ebenso hoch wie die der Schüler der CEUs. Tabelle 9 zeigt die Daten über die Nutzung der Schüler der CEUs nach Unterrichtsstufe und -modalität.

Tabela 8 - Acesso dos Alunos dos CEUs - Média Jul/Oct 2004 (Durchschnitt)
Zugang der Schüler aus der Umgebung der CEUs, nach Schultyp - Stadt São Paulo - Juli/Oktober 2004 (Durchschnitt)

CEU	CEI	EMEI	EMEF	EJA	E.Estadual	Partic.	TOTAL
Alvarenga	134	1.263	7.756	709	3.096	152	13.109
Aricanduva	168	537	1.165	201	858	22	2.950
Butantã	9	65	3.040	61	1.054	73	4.300
Campo Limpo	156	1.396	6.359	691	1.551	46	10.199
Casa Blanca	128	669	6.712	1.373	2.053	271	11.205
Cidade Dutra	112	1.292	5.411	1.852	3.723	772	13.161
Inácio Monteiro	19	34	1.357	32	1.354		2.796
Jambeiro	383	1.657	20.019	1.062	2.210	114	25.445
Meninos	111	1.115	1.515	453	1.962	61	5.216
Navegantes	178	1.805	3.069	180	5.108	50	10.390
Paz		159	21.697	863	639	316	23.674
Pera Marmelo	224	1.506	5.672	1.090	872	96	9.458
Perus	560	3.837	16.241	1.392	4.970	197	27.196
Rosa da China	158	23	2.245	8	1.938	235	4.606
São Carlos	81	466	4.658	1.061	2.466	82	8.814
São Mateus	163	572	6.317	604	1.674	23	9.352
São Rafael	166	1.318	4.215	867	2.846	58	9.470
Três Lagos	189	1.019	3.039	1.988	758	15	7.008
Veredas	48	233	5.481	1.298	5.299	120	12.479
Vila Atlântica	9	750	5.773	527	1.245	28	8.331
Vila Curuça	49	1.251	11.510	336	6.072	142	19.359
Total	3.042	20.963	143.251	16.646	51.744	2.867	238.512

Quelle: FIA – Fundação Instituto de Administração/ Universidade de São Paulo.

Tabela 9 - Acesso dos Alunos dos CEUs - Média Jul/Oct 2004 (Durchschnitt)
Nutzung der Schüler der CEUs, nach Unterrichtsstufe und – modalität - Stadt São Paulo - Juli/Oktober 2004 (Durchschnitt)

CEU	CEI	EMEI	EMEF	EJA	TOTAL
Alvarenga	365	2.099	7.330	124	9.918
Aricanduva	121	1.500	3.024	231	4.877
Butantã	84	1.956	3.000	20	5.059
Campo Limpo	318	3.377	5.522	5	9.222
Casa Blanca	216	3.039	5.127	526	8.907
Cidade Dutra	310	5.436	8.326	831	14.902
Inácio Monteiro	267	1.003	3.341	68	4.678
Jambeiro	969	2.808	9.387	1.139	14.302
Meninos	360	3.963	4.865	809	9.997
Navegantes	315	2.255	4.339	463	7.371
Paz	35	4.575	11.082	668	16.358
Pera Marmelo	558	1.637	4.336	633	7.164
Perus	1.336	8.390	8.505	1.056	19.287
Rosa da China	2.057	8.209	15.195	795	26.256
São Carlos	6.789	1.903	3.449	522	12.663
São Mateus	368	2.766	5.289	941	9.363
São Rafael	242	2.893	4.688	643	8.467
Três Lagos	67	997	2.321	664	4.049
Veredas	560	3.746	5.628	1.103	11.036
Vila Atlântica	1.059	5.059	11.765	373	18.255
Vila Curuça	173	4.132	9.054		13.359
Total	16.569	71.739	135.569	11.610	235.487

Quelle: FIA – Fundação Instituto de Administração/ Universidade de São Paulo.

Die Schüler des Emef sind laut Tabelle diejenigen, die die von der Kultur- und Sportabteilung angebotenen Aktivitäten der CEUs am meisten nutzen.

3.6 Die Verwaltung der CEUs

Bedingt durch die Komplexität des Projekts erforderte die Organisation der CEUs die Einführung eines neuen Führungskonzepts für den sozialen und pädagogischen Bereich und für die Beziehungen zu den anderen pädagogischen Institutionen der Region. Das gemeinsame Handeln zwischen den verschiedenen Instanzen der Regierung und die Entwicklung von Partnerschaften mit Organisationen der staatsbürgerlichen Gesellschaft bildeten die Grundlage dieses Verwaltungsmodells.

Eine komplexe und multifunktionale Einrichtung wie das CEU zu erschaffen ist und war nicht einfach. Neben der Sorge um die Instandhaltung und den Besonderheiten der pädagogischen Arbeit in jedem der Zentren ist auch die Koordination der Arbeit von mehr als 400 Angestellten notwendig, die in den drei Einheiten CEI, Emei und Emef, im Computerzentrum, in der Bibliothek und in den anderen kulturellen und sportlichen Einrichtungen arbeiten. Hinzu kommt die Koordination der Beziehungen zwischen diesen Räumen, die im Auge behalten muss, dass jede Einrichtung ihre spezifischen Bedürfnisse und einen eigenen für die Nutzung der Bevölkerung konzipierten Arbeitsplan hat. Außerdem müssen die Beziehungen des Zentrums und seiner Einrichtungen zu den involvierten Sekretariaten – für Erziehung und Bildung, Kultur, Sport, Energieversorgung sowie zu den Unterpräfekturen – gepflegt werden. Es handelt sich um eine differenzierte Verwaltung, denn ihre Arbeit beruht auf Kooperation und Teilung von Verantwortung unter allen Beteiligten, innerhalb und außerhalb der CEUs.

Die Leiter wurden gewählt von den Vertretern der Gemeinde und der Schulräte aus der Umgebung der Gebiete, die die CEUs erhalten würden. Nach einer Prüfung der Verwaltungsanträge ernannten diese Vertreter in einer Versammlung drei Kandidaten für die Leitung jedes CEUs und schickten das Ergebnis an die Stadtverwaltung. Die öffentliche Verkündung der Kandidaten

geschah durch die Veröffentlichung des *Diário Oficial do Município* und sie wurden direkt in den Leitstellen für Erziehung und Bildung registriert, jedoch hatten nicht alle CEUs drei Kandidaten. Das Zentrum in Alvarenga beispielsweise hatte zu Beginn keinen einzigen Kandidaten, während es für São Mateus sieben gab.

Um sich für den Posten des Leiters eines CEUs zu bewerben, mussten die Kandidaten keine Schulleiter sein, sie mussten jedoch mindestens drei Jahre Erfahrung als Lehrer im städtischen Schulnetz vorweisen und der Gemeinde vor Ort einen demokratischen Verwaltungsentwurf präsentieren.

Nach der Ernennung durch die Bevölkerung nahmen die ausgewählten Leiter an einem spezifischen Ausbildungsprogramm für die Verwaltung teil, das von FIA (Stiftungsinstitut für Verwaltung der Universidade de São Paulo) durchgeführt wurde. Während der 40stündigen Weiterbildung lernten die Kandidaten die Projekte des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung und den Verwaltungsplan kennen, der zur damaligen Zeit entwickelt wurde.

Während der Ausarbeitung des Projekts hatten wir bereits eine Vorstellung davon, dass wir eine große Schule schaffen würden, aber nur durch FIA erfuhren wir, dass wir Bindeglieder zwischen so vielen Sekretariaten sein würden, dass wie eine so große Belegschaft, ja einen ganzen Komplex öffentlicher Einrichtungen verwalten würden. (Antônio Barbosa, Leiter des CEU Jambeiro)

Nur ausgehend von dieser Ausbildung konnten die Vertreter der Leitstellen für Erziehung und Bildung, des SME und der anderen beteiligten Sekretariate die Namen der Leiter für die 21 CEUs ermitteln. Die abschließende Auswahl wurde von einer Kommission getätigt, die sich aus fünf Mitgliedern zusammensetzte:

- der leitenden Beraterin des SME – Elizabeth de Lourdes Avelino;
- dem Kabinettsvorsitzenden des SME – Enéas Rodrigues Soares;
- dem Koordinator / der Koordinatorin für Erziehung und Bildung der jeweiligen Region;

- der Vertreterin des Sekretariats für Kultur – Izilda Filomena de Faria Dias;
- dem Vertreter des Sekretariats für Sport und Freizeit – Aldo Rocha.

Bei der Auswahl wurden die Kompetenzen der einzelnen Kandidaten in der Projektleitung herangezogen, die notwendig waren für die Verbindung und Koordination aller von den verschiedenen Einrichtungen der CEUs entwickelten Aktivitäten und Projekte durch eine partizipative und geteilte Verwaltung, die eine Vielfalt von Ausdrucksformen berücksichtigte. Besonders geachtet wurde auf folgende Kriterien:

- Anzahl der erhaltenen Stimmen bei der ersten Wahl auf;
- Lebenslauf der Kandidaten, aus dem die berufliche Erfahrung hervorging;
- Erfahrung der Kandidaten im öffentlichen Schuldienst;
- Teilnahme und Leistung im Modul I des Seminars zur Auswahl und Vorbereitung der Leiter, veranstaltet vom Stiftungsinstitut für Verwaltung (FIA/USP);
- Mindestlehrerfahrung von drei Jahren;
- Bereitschaft sich allein der Verwaltung des CEU zu widmen.

Die Leiter und Leiterinnen der CEUs standen durch die Leitstellen in direkter Verbindung mit dem SME und mit einem dreigliedrigen Verwaltungsrat, der sich aus Mitgliedern der Gemeinde, Schülern und Angestellten des CEU sowie aus Vertretern der Leitstelle für Erziehung und Bildung zusammensetzte.

Die Leiter waren verantwortlich für die Verknüpfung der Aktivitäten, die von den Sekretariaten für Erziehung und Bildung, Kultur und Sport innerhalb des Bildungszentrums entwickelt wurden und hatten den Auftrag, die im CEU entwickelten Aktivitäten zu koordinieren. Sie bürgen für die allgemeine Leitung des Zentrums, da sie die Hauptverantwortlichen für die Ausführung der getroffenen Entscheidungen in jeder Einrichtung sind, für die Ausführung des Arbeitsplans, für die Planung der Aktivitäten und für die Instandhaltung des CEU.

3.6.1 Die Ausbildung der Leiter und Leiterinnen

Die Leiter und Leiterinnen durchliefen ständige und systematisierte Ausbildungsprogramme, die von der Leitstelle für Technische Anleitung des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung in Zusammenarbeit mit Organisationen der staatsbürgerlichen Gesellschaft, die Erfahrung mit Bildungsprojekten besitzen, wie dem Stiftungsinstitut für Verwaltung (FIA), dem Paulo Freire Institut (IPF) und dem Zentrum für Studien und Forschung in Bildung, Kultur und Gemeindeprojekten (Cenpec):

Ursprünglich wurde die Ausbildung der Leiter innerhalb zweier Module durchgeführt, die von FIA koordiniert wurden, insgesamt 80 Seminarstunden umfassten und in den Filialen des Fortbildungszentrums der Institution und bei Besuchen der Bauarbeiten der CEUs und der kulturellen und Sporteinrichtungen durchgeführt wurden. Am ersten Modul, „Seminar zur Auswahl und Vorbereitung der Führungskräfte“, nahmen 58 Kandidaten für das Amt des Leiters teil, die nicht nur einen ersten Einblick in das Projekt CEU erhielten, sondern auch ihre eigenen Projektentwürfe, ihre beruflichen Erfahrungen sowie ihre Vision für die Gemeinde, die sie betreuen würden, präsentierten. Bei diesem Prozess wurden sie ständig bewertet, um die Auswahl der 21 Leiter zu konkretisieren.

Das zweite Modul, „Seminar zur Sensibilisierung der Führungskräfte“, das vom 12. bis 27. Juni 2003 mit den 21 von Mitgliedern der Sekretariate für Erziehung und Bildung, Kultur und Sport gewählten Leitern durchgeführt wurde, fand innerhalb von zehn Treffen von je drei Stunden statt. Dieses Modul wurde in zwei Teile aufgeteilt: der erste Teil beschäftigte sich mit dem Kennenlernen der neuen Einrichtung und seiner verschiedenen Bereiche, der zweite Teil vertiefte die Kenntnisse der Verwaltung der CEUs, ihrer Bedürfnisse und neuen Möglichkeiten.

Bei diesen Treffen hielten die Vertreter der Sekretariate für Sport und Kultur Präsentationen über ihre Planung von Aktivitäten für die CEUs. Es war die beste Gelegenheit, um über die häufigsten Probleme zu sprechen, die bei der Verwaltung kultureller Zentren oder von Sportzentren in der Größenordnung der CEUs auftreten.

Dabei entwickelten die Leiter ein Bewusstsein für die Dimension ihrer Verantwortung, ihrer Rolle bei der Verwaltung von Ressourcen und Kompetenzen, und sie konnten sich Videos ansehen, die Problemsituationen einer Führungskraft und entsprechende Lösungswege zeigten. Ebenfalls wurden Erfahrungen der Umsetzung öffentlicher politischer Strategien

diskutiert, deren Durchführung, Planung, Teamarbeit und Arbeitsbedingungen auf der Partizipation der Gemeinde basierten.

Nach dieser Phase, als die Mehrzahl der CEUs bereits in Betrieb war, trafen sich die Leiter weiterhin alle zwei Wochen, auch mit Vertretern der Leitstelle für Technische Beratung von SME, IPF und CENPEC unter Leitung der beteiligten Sekretariate, um ihre strategische Planung von Aktivitäten, ihr Verwaltungsmodell und ihre ersten Erfahrungen mit Verwaltungsräten zu besprechen sowie um Lösungen für die Fragen zu suchen, die in der Alltagspraxis auftauchten. Darüber hinaus empfingen sie regelmäßig Vertreter ihrer Leitstelle für Erziehung und Bildung, von FIA, IPF und CENPEC in ihren eigenen Einrichtungen des CEU zur Betreuung und individuellen Beratung. (DORIA & PEREZ, 2007, S. 151-154)

Das Verwaltungsteam, dessen Pflichten und Funktionen vom Städtischen Recht festgelegt wurden, setzte sich aus drei Fachgebieten zusammen (Erziehung und Bildung, Kultur sowie Sport und Freizeit) und stand unter der Koordination des Leiters des CEU. Jedes Fachgebiet hatte, neben den Fachkräften, einen eigenen Koordinator und zwei Assistenten.

Die Koordinatoren der Fachgebiete für Kultur und Sport wurden von den jeweils zuständigen Sekretariaten nach Analyse ihres beruflichen Werdegangs ernannt. Um die Posten der Fachkräfte für Sport zu besetzen, kam es zu einer öffentlichen Ausschreibung und für die Kunstpädagogen wurde ein öffentlicher Aufruf durchgeführt, indem in einer Bekanntmachung die Eigenschaften der verschiedenen Berufsbilder der kulturellen Bereiche der CEUs veröffentlicht wurden. Den teilnehmenden Sekretariaten fiel die Aufgabe zu, ihre Vertreter auszubilden und zu bewerten. Die Leiter und Koordinatoren der Fachgebiete nahmen aktiv an der Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts des CEU und an der Definition von dessen Kompetenzen teil.

3.6.2 Die demokratische Verwaltung des CEU

Seit Beginn der Ausarbeitung des Projekts war die Konstruktion einer demokratischen Verwaltung für jedes Zentrum ein wichtiges Augenmerk. Wenn man die ambitionierten Zielsetzungen eines solchen Projekts bedachte, die komplexen Beziehungen zwischen Aktivitäten der verschiedenen Sekretariate,

um die Bildung im Raum der Kultur, der Kunst und des Gemeindelebens zu verorten, all die grundlegenden Vorschläge des Projekts, die zuvor in diesem Kapitel beschrieben wurde, sowie die Geschichte gescheiterter pädagogischer Projekte der Vergangenheit – wenn man all diese Faktoren bedachte, stellte man die Notwendigkeit einer Verwaltung fest, die die fachliche Kompetenz hatte, um die verschiedenen Aktivitäten jedes Zentrums miteinander zu verknüpfen, die jedoch gleichzeitig auch eine große Führungskompetenz hatte, die offen war für die Gemeinde. Ohne diese Eigenschaften könnte das Projekt nicht in der Gemeinde Fuß fassen und würde nur zu einer weiteren öffentlichen Einrichtung werden, bei der die Bevölkerung kein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln würde.

Daher war es notwendig über die technische Verwaltung und über die Bildung einer Gruppe von verantwortlichen Dienstleistern für die Ausführung der Aktivitäten hinauszugehen. Die Diskussionen führten zur Bildung eines Verwaltungsrats.

Der Verwaltungsrat des CEU wurde im Dezember 2004, nach einem Jahr intensiver Debatten über dessen Zusammensetzung und Kompetenzen, offiziell eingeführt. Er wurde vom Kabinett des SME koordiniert und setzte sich zusammen aus Koordinatoren für Erziehung und Bildung, den Leitern der CEUs, Fachleuten externer Beraterstäbe, die von SME kontraktiert wurden, Vertretern der Städtischen Sekretariate, die am Projekt beteiligt waren, Mitgliedern von Schulräten, Arbeitskommissionen der CEUs und Vertretern der Beraterstäbe, die am Projekt CEU mitarbeiteten. Die Organisation des Verwaltungsrats mit der Ausarbeitung der Musterverwaltung resultierte aus einem partizipativen und demokratischen Bildungsprozess, der die Herausforderung annahm, die vom Sekretariat für Erziehung und Bildung selbst zu Beginn der Verwaltung gestellt wurde:

Die Forderungen der gesellschaftlichen Realität nach einer öffentlichen Politik, die im Gesetz verankerte soziale Rechte konkretisiert, verlangen nach einer institutionellen Antwort, die gesellschaftliche Bedürfnisse befriedigt. Dies bedeutet vor allem eine Umsetzung von Staatsbürgerlichkeit durch die Öffnung des Zugangs für alle sowie durch das Angebot hochqualitativer Dienstleistungen.

In dieser Perspektive ist es wichtig hervorzuheben, dass die Umsetzung aktiver Staatsbürgerlichkeit eine Stärkung der Selbstorganisation derjenigen Segmente impliziert, die die Bildungsgemeinde ausmachen und somit die Stärkung anderer Dimensionen der Demokratie voranbringen. Im spezifischen Fall bezieht sich dies nicht nur auf die repräsentative Demokratie, sondern hauptsächlich auf die partizipative Demokratie, die die Erarbeitung und Verbesserung politischer Strategien, deren Überwachung, das Verständnis von Finanzierung und Struktur öffentlicher Budgets und die eigenen Beziehungen zur Repräsentation stärkt. (SÃO PAULO/SME, Februar 2002)

Der Vorschlag zur Bildung eines Verwaltungsrats – mit Repräsentation der verschiedenen beteiligten Segmente, die an den schulischen Aktivitäten innerhalb oder außerhalb der CEUs beteiligt sind – durch die Aufstellung von Fachgruppen und Kommissionen oder Arbeitsgruppen ist ein Anzeichen einer partizipativen und demokratischen Verwaltung, die eher horizontale Beziehungen zwischen den einzelnen Segmenten ausweist.

Der Rat sowie die Fachbereiche für Bildung, Kultur und Sport arbeiten bei der Formulierung der pädagogischen Politik des CEU und bei der Entwicklung von Aktionen der Verwaltung und der Erziehung und Bildung, die die Grundlage für Organisation und Betrieb der Schule stellen, mit dem Leiter zusammen. Sie nehmen als dauerhafte Instanzen der Zentren Teil an Entscheidungen und haben eine beratende Funktion.

Die Kommissionen oder Arbeitsgruppen haben temporären Charakter und werden gebildet, um spezifischen Bedürfnissen nachzukommen. Ihre Hauptaufgabe ist es, Projekte in die Wege zu leiten und zu bewerten, die aufgrund eines bestimmten Bedarfs eingeführt werden.

Die wichtigsten Kompetenzen des Rats sind die Formulierung, Begleitung und Bewertung des politisch-pädagogischen Projekts (PPP) des CEU, die Betreuung der in den CEUs Beschäftigten sowie die Verbindung des Zentrums mit den verschiedenen Segmenten der Gesellschaft.

In den verschiedenen internen Dokumenten des Sekretariats für Erziehung und Bildung wird ständig die Notwendigkeit der Mobilisierung der Gemeinde erwähnt, damit diese, indem sie die Bauarbeiten begleitet, das Projekt versteht und es sich aneignet:

Der „Verwaltungsrat“ (oder eine andere zu definierende Form der Repräsentation) wird sich während dieses Prozesses bilden können, damit wir bei der Eröffnung des CEU bereits über eine zusammengesetzte Gruppe und die Grundlinien des Nutzungsplans der Einrichtung verfügen.

Es wird ein kollektiver Lernprozess sein, die Konzeption der CEUs den Repräsentanten der Gemeinde, den Lehrern und den jungen Schülern unterzuordnen und dabei die Verhandlung der beteiligten Interessen und die Akzeptanz der Entscheidung der Gruppe zu betrachten.

Es wird daher notwendig sein:

- die Rollen aller Beteiligten zu definieren;
- Ziele festzulegen;
- Abläufe festzulegen, die eingehalten werden müssen;
- die erreichten Ergebnisse zu *begleiten und zu bewerten*.

Im aktuellen Text der Musterverwaltung der CEUs ist der Verwaltungsrat definiert als ein Instrument zur Förderung der „Partizipation, Organisation und sozialen Kontrolle über die ausführenden Instrumente der öffentlichen Politik in den CEUs. Er bildet eine fortwährende Instanz mit Entscheidungsgewalt bezüglich Organisation und Betrieb des CEU, wobei die exklusiven Kompetenzen der städtischen Verwaltung und die Beschränkungen der gegenwärtigen Gesetzgebung einzuhalten sind.“ In diesem Sinne sieht die Ordnung vor, dass es dem Rat zusteht:

I. die Richtlinien der verschiedenen Sekretariate und Organe, die an der Ausarbeitung der öffentlichen Politik teilnehmen, innerhalb der CEUs im Rahmen der lokalen Erfordernisse umzusetzen;

II. sich innerhalb der CEUs für die Einhaltung der Leitlinien und Prioritäten einzusetzen, die in der gesellschaftlichen Gesetzgebung Brasiliens festgelegt sind; dies betrifft besonders die Bundesverfassung (CF), das Nationale Bildungsrahmengesetz (LDB), das Statut für Kinder und Jugendliche (ECA), das Organische Gesetz für Soziale Fürsorge (LOAS), das Statut für Senioren und das Gesetz zum besseren Zugang (Gesetz n° 10.098 vom 19. Dezember 2000);

III. das pädagogische Projekt des CEU zu analysieren, zu diskutieren und zu beschließen, wobei die in den sektoriellen pädagogischen Projekten definierten Prioritäten und die Empfehlungen des Integrationskollegiums zu beachten sind;

IV. seine Meinung zu äußern bei Abkommen und Verträgen mit öffentlichen und privaten Organisationen, die für das CEU von besonderem Interesse sind;

V. die institutionelle Bewertung der öffentlichen Politik, der im Zielsetzungsplan des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung definierten Ziele und der im pädagogischen Projekt der CEUs festgelegten Ziele vorzunehmen;

VI. über die Verwendung öffentlicher Mittel in Aktionen und Projekten zu entscheiden, wobei beantragte Projekte von Fachkommissionen bewertet werden und die von der Generalversammlung aufgestellten Prioritäten berücksichtigt werden.

Der Text der Ordnung bekräftigt die Prinzipien demokratischer Verwaltung, wie kollektive Entscheidungsbildung, bei direkter Teilnahme der Bevölkerung und repräsentativer Einheiten der lokalen Gemeinde, Direktwahl der Vertreter auf allen Ebenen der Repräsentation, Demokratisierung der Informationen sowie einer dauerhaften Betreuung und Bewertung.

Der dreiteilige Verwaltungsrat wird sich aus mindestens 39, höchstens jedoch 63 Mitgliedern zusammen setzen, wobei alle drei Segmente gleichermaßen vertreten sein müssen. Dazu zählt der Leiter, der die gleichberechtigte Teilnahme aller Segmente des CEU sicher stellt (Interne Ordnung, Version 8, November 2004):

I. Ein Drittel (1/3) der Mitglieder setzt sich aus öffentlichen Bediensteten der Stadt zusammen, die mit der Unterpräfektur in Verbindung stehen, wodurch das bestmögliche Gleichgewicht zwischen den mit voller Dienstzeit und den mit Werkverträgen Angestellten im CEU sicher gestellt wird;

II. Ein Drittel (1/3) der Mitglieder setzt sich aus Angehörigen der Nutzergemeinde des CEU zusammensetzen, die im Zentrum registriert sind;

III. Ein Drittel (1/3) setzt sich aus Vertretern von Nichtregierungsorganisationen zusammen, die rechtlich anerkannt sind und ihren Sitz haben im Einzugsgebiet der Unterpräfektur oder in einem anderen Gebiet, das als Einzugsgebiet des CEU festgelegt wird.

In ihrem Text legt die Ordnung fest, dass der Leiter, auch wenn er das einzige feste Mitglied des Verwaltungsrats ist, nicht unbedingt dessen Vorsitzender sein muss, da dieser von den Mitgliedern des Rats frei gewählt wird.

Die Wahl des Rats soll von einer gemischten Kommission durchgeführt werden, die sich aus Vertretern aller Segmente des Verwaltungsrats zusammensetzt, welche selbst nicht für den Rat kandidieren können.

Damit der Verwaltungsrat seine Aufgaben erfüllt, sieht die Ordnung vor, dass er sich einmal im Monat trifft. Weiterhin kann es zu zusätzlichen Sitzungen kommen, wenn der Leiter, der Vorsitzende oder die einfache Mehrheit seiner Mitglieder den Rat zusammen ruft. Außerdem ist eine Reihe von festgelegten Treffen zum Kennenlernen der Ratsteilnehmer und der jeweiligen Segmente vorgesehen.

Die Interne Musterordnung ist ein rechtliches Instrument, das die Teilnahme der Gemeinde an der Organisation und Ausführung der Aktivitäten des CEU strukturieren und garantieren soll. Noch vor der Einweihung des CEU, also schon seit der Auswahl des Geländes, wurde die gesamte Umsetzung der Einrichtung mit den lokalen Gemeinden verhandelt.

Die Gemeinde nahm am Leben der CEUs zu jeder Zeit teil und trug somit dazu bei, dass die CEUs zu einladenden öffentlichen Einrichtungen wurden, die die Teilhabe des Volks fördern.

3.7 Die Schulen der CEUs

Die CEUs wurden durch das Städtische Dekret n° 42.832 vom 6. Februar 2003 ins Leben gerufen. Sie waren konzipiert als „ein in all seinen Dimensionen einzigartiger Komplex, von seiner architektonischen Konzeption bis hin zu seinem politisch-pädagogischen Projekt, was dem schulischen Raum eine neue Bedeutung geben wird“. Durch diese rechtliche Grundlage verlieren die Lehrinrichtungen des CEU (CEI, Emei und Emef) ihre Eigenschaften als Schule nicht und sind somit, was ihre Verwaltung betrifft, dem Städtischen Sekretariat für Erziehung und Bildung und der jeweiligen Leitstelle für Erziehung und Bildung der Unterpräfekturen ebenso untergeordnet wie alle anderen städtischen Schulen.

Die Schulen des CEU sind Bestandteil des städtischen Schulnetzes. Die dort arbeitenden Lehrer sind denen im übrigen Netz gleichgestellt; es gibt keine Lohn- oder Bildungsunterschiede, denn das politisch-pädagogische Projekt ist dasselbe. Wir arbeiten mit dem Konzept der Ganztagschule, die die formelle Bildung der Schule mit Kultur- und Sportangeboten verknüpft. (PEREZ, 2004, S. 7)

Die administrative Belegschaft ist in allen drei schulischen Einrichtungen praktisch identisch: sie setzt sich zusammen aus dem Direktor der Einrichtung, der für deren Verwaltung verantwortlich ist, dem pädagogischen Koordinator, der sich mit der Verknüpfung und Betreuung der pädagogischen Arbeit der Lehrer befasst, und dem Sekretär, der die Organisation, Informationen für die Bezahlung der Angestellten und die Aufzeichnung der Schullaufbahn der Schüler übernimmt. Neben diesen Posten, die allen drei Einrichtungen gemein sind, haben die Emeis und Emels noch Assistenten der Schulleitung, die in Abwesenheit des Direktors für die Schule verantwortlich sind, und die die Hilfskräfte für die Zeitplanung einteilen, die für die Organisation der einzelnen Unterrichtsperioden verantwortlich sind.

Die Belegschaft der Lehrer setzt sich auch ebenfalls dem Muster der übrigen Schulen des Netzes zusammen. Im CEI sind die Lehrer für frühkindliche Entwicklung (PDI) beschäftigt, die verantwortlich sind für die von den Kindern durchgeführten Aktivitäten. Außerdem gibt es dort die Hilfskräfte für Frühkindlichen Entwicklung (ADI), die dieselben Aufgaben haben wie die PDIs, jedoch keine Lehrerausbildung aufweisen. Im Emei arbeiten die Lehrer für frühkindliche Erziehung, die verantwortlich sind für Aktivitäten, die von Schülern im Alter von bis zu sechs Jahren durchgeführt werden. Im Emef unterrichten Lehrer der Elementarbildung I (erstes bis viertes Schuljahr des 1. Zyklus) und der Elementarbildung II (erstes bis viertes Jahr des Zyklus II). Die Ersteren sind verantwortlich für eine gesamte Klasse und unterrichten sie in allen Fächern des Lehrplans, während die Lehrer des Elementarunterrichts II Spezialisten sind, die Portugiesisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst, Geschichte, Geographie, Sport oder Englisch unterrichten und die Schüler derselben Klasse untereinander aufteilen. Die wöchentliche Stundenzahl variiert entsprechend dem Lehrplan für jedes Fach.

Die Emeis versorgen Kinder von 4 bis 6 Jahren im CEU und sind unterteilt in zwei Unterrichtsspannen von je sechs Stunden – ein Unterschied zu den Schulen außerhalb des CEU, die zu drei verschiedenen Zeitspannen von je vier Stunden Unterricht anbieten.

Die Unterrichtseinheiten verfügen ebenfalls über verschiedene Instanzen, die die Verwaltung unterstützen und Prioritäten für ihre Schule festlegen: den Schulrat (CE), der sich aus Angestellten der Einrichtung, Eltern und Schülern zusammensetzt und jährlich gewählt wird, und die Vereinigung der Eltern und Lehrer (APM), die sich aus Angestellten der Einrichtungen sowie Eltern und Schülern zusammensetzt und alle zwei Jahre gewählt wird. Diese beiden Räte sind von grundlegender Bedeutung für die Teilhabe der (internen und externen) Gemeinde an der Verwaltung der Schule, da sie auf diese Weise über die Prioritäten und Zielsetzungen der Schulen bestimmen kann. Der Schulrat und die APM sind an die Leitung jeder schulischen Einrichtung gekoppelt und unabhängig vom Verwaltungsrat des CEU.

3.8 Die Einrichtungen der CEUs

Die ersten 21 CEUs bedeuteten einen beträchtlichen Zuwachs an öffentlichen Einrichtungen für Kultur, Sport und Freizeit in der Stadt São Paulo. Tabelle 10 verdeutlicht die Situationen vor und nach der Einführung der CEUs.

Tabelle 10 - Einrichtungen für Sport und Kultur vor und nach dem Bau der CEUs - Stadt São Paulo – 2003

Einrichtungen	Vor dem Bau der CEUs	Nach dem Bau von 21 CEUs	Insgesamt	Zuwachs (%)
Bibliotheken	67	21	88	30,0
Theater	7	21	28	300,0
Schwimmbäder	65	63	128	97,0
Computerzentren	52	21	73	40,0

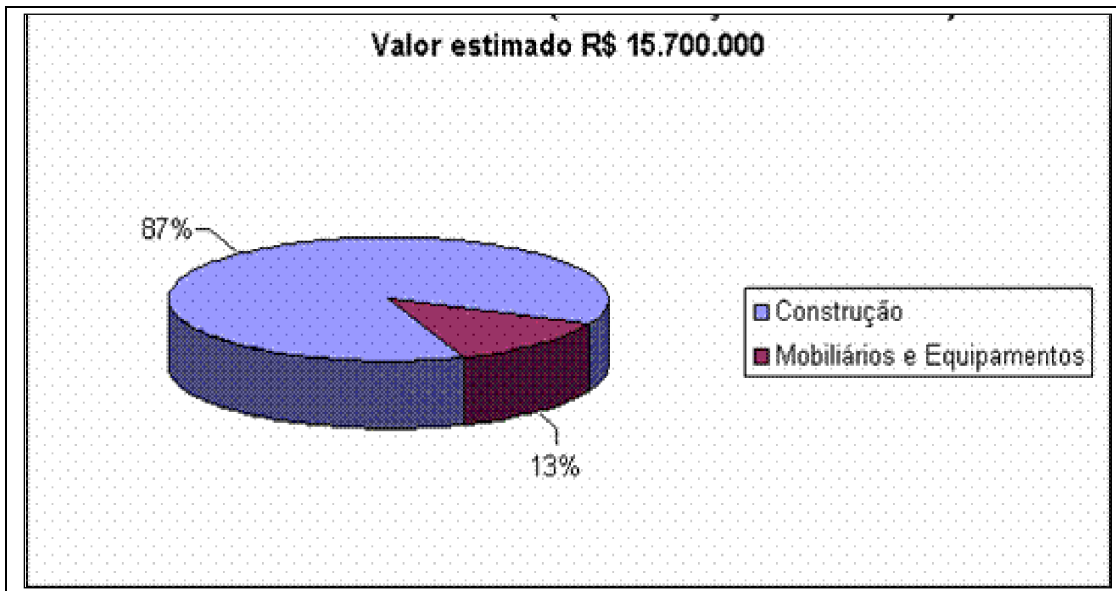
Quelle: Secretaria Municipal de Educação (2003).

3.9 Projektkosten

(Viz XUGH YHO UMN JH X HUV DQ GH QK KHQ RVWQ GHU & (8 V LHM UMN HQ YHU QFKHQ MGRFK GH GXU KV FQ MWFKHQ, QYHV WRQ HQ IQ MGH V & (8 XQH HI KU 23 Millionen Reais P LGP %DX HQ HQHU 6 FKXQ 6 LH Q HQ GH QX MU HQ XQGVSRU QFKHQ RP S Q EHQ V RDX HU \$ FK VZ IH GDV SI GDURJLVFK H 3 URVNW

%HLGHU 3 U VH QDWRQ GH V 3 URVNW IP 0 DL Z XUGHQ GH RVWQ U GH Q %DX XQG GH \$ XVMWQ V RZ IH UGH, Q VQG DQ YRUJ HVWOM* UDIN HQ 7 und 8).

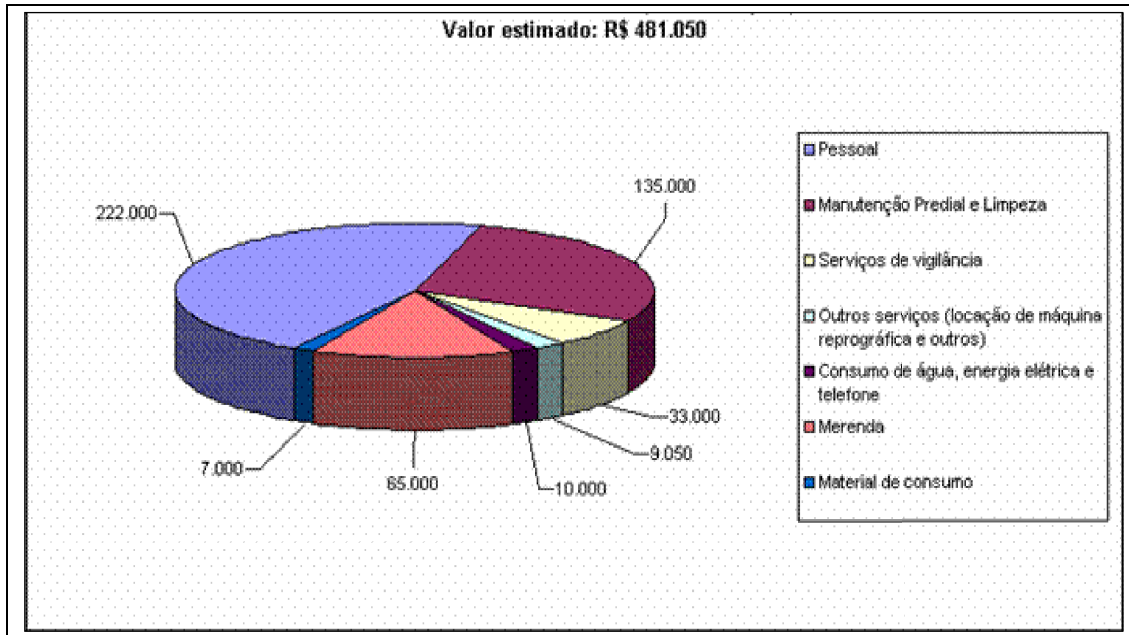
Grafik 7 - . RVMQ UGH Q %DX XQG UGH XVMWQ HQHV & (8 Stadt São Paulo – 2003



JHVKI VM \$ XVJDEHQ 5
 blau: Baukosten
 YRQW \$ XVMWQ

Quelle: Secretaria Municipal de Educação – maio 2003

Grafik 8 - 0 RQDMFKH, QMDOGKDOXQJ VNRVMQ SUR & (8 QDFK
 HUVEFKLHGHHQ%HUHFKHQ Stadt São Paulo - 2003



* HVFKI VMMS\$XVJDEHQ 5
 hellblau: Personal
 P DJHQM QMDOGKDOXQJ GHM* HEI XGM/XQG5 HQLXQJ
 JHE DFKGHQM
 EDWJUQDGGUH IHQWBLWQJHQ IHMGM UFNHVXD
 GXNHOD DMHU, Strom und Telefonkosten
 hellrot: Essen
 blau: laufende Materialkosten

Quelle: Secretaria Municipal de Educação

Die ,QH-VWRQH IQ GH (UJFKMQ MGH & (8 XP IDVVIQ GHQ %DX YRQ YHU
 VFKD/FKH (IQFKWQHQ einer Emef, einer Emei und zweier & (, eines
 NXMHQ. RP SO HV GH VEK DX GH (P ID 6 WGM/FKH 6 FKX] XU
 (IQ KXQ IQ GH XQVWHLQP 7KHDMUXGG Hiner Bibliothek zusammensetzt,
 VRZ IH HGHV 6 SRUMRP SO HV XCG HGHV %HUHFKV UGDV JHP HQLFKDVKH
 =XDP P HQDEHQ 7 DEHQ] HJWGH \$XVJDEHQ UGHQ %DX MGH GH
 %GXQV]HGHQ

56 , QGHMUS UHYZ HGH ZHL & (, VEHFKQWGDHGHJ HZ QDFKH (IQHVGHV WGMFKH HMH
 QHI KU IQGH HXRJ WCGGH & (, IP & (8 DSDMMQI U IQGHU ZHW HU %
 HGH & (, HWSUFKWDOR IQGHUS QDKOCHUEHMHMQ IQGHU QGD FKI QGHUEHED MQ) OFKH ZHL
 JHZ QDFKH (IQFKWQH QGHM WGMFKH HMH

Tabelle 11 - Baukosten der CEUs - Stadt São Paulo – 2004

Nome da Unidade		Valor contrato	
		R\$	EUR (3,65018)
CEU	Alvarenga	18.924.015,03	5.184.405,98
CEU	Aricanduva	17.158.305,42	4.700.673,78
CEU	Butantã	18.223.887,01	4.992.599,55
CEU	Campo Limpo	18.719.421,13	5.128.355,62
CEU	Casa Blanca	16.379.262,40	4.487.247,86
CEU	Cidade Dutra	17.523.939,45	4.800.842,55
CEU	Inacio Monteiro	15.775.023,73	4.321.711,18
CEU	Jambeiro	16.187.926,99	4.434.829,79
CEU	Meninos	14.805.076,26	4.055.985,26
CEU	Navegantes	16.993.975,83	4.655.654,20
CEU	Parque Veredas	17.683.098,04	4.844.445,49
CEU	Paz	16.743.399,32	4.587.006,48
CEU	Pera Marmelo	16.755.642,68	4.590.360,66
CEU	Perus	17.101.237,31	4.685.039,45
CEU	Rosa da China	17.357.960,76	4.755.371,18
CEU	São Carlos	18.952.827,81	5.192.299,51
CEU	São Mateus	15.867.622,13	4.347.079,36
CEU	São Rafael	21.962.864,98	6.016.926,56
CEU	Três Lagos	16.082.198,73	4.405.864,57
CEU	Vila Atlântica	15.344.545,47	4.203.777,75
CEU	Vila Curuça	16.483.828,54	4.515.894,71
TOTAL		361.026.059,02	98.906.371,47

Quelle: Secretaria Municipal de Educação – Wert in Euro entspricht dem Umrechnungswert aus dem Dezember 2004.

Im Budget von 2004 betragen die durchschnittlichen Kosten für die Instandhaltung jedes CEU 472.175,61 Reais, was einem Wert von 129.356,08 Euro entspricht. Dazu zählen unter anderem Kosten für Personal, Dienstleistungen und Material.

Aus der Beschreibung des Projekts geht hervor, dass CEU seinem Zielpublikum nicht nur Zugang zur traditionellen Schule ermöglichen sollte, sondern ihm auch einen Raum für andere Tätigkeiten und Erfahrungen

anbieten und somit den Zugang zu Information, Wissensaustausch und Wissensaufbau erweitern wollte.

Die Qualität der schulischen Einrichtungen war während der Diktatur stark vernachlässigt worden, um der großen Nachfrage nachzukommen. Damals führte die Verdopplung der Dauer des Elementarunterrichts von vier auf acht Jahre nicht nur zu einer Verkürzung des Schultags, sondern auch zu einer Verkleinerung der neuen schulischen Institutionen, die sich auf Klassenräume, Speisesaal und Schulhof beschränkten. Labore, Bibliotheken und Theater verschwanden – mit Ausnahme weniger Projekte, die während des Militärregimes durchgeführt wurden, wie der Mehrzweckschulen oder der Berufsorientierten Gymnasien, beide mit der Zielsetzung, Jugendliche im Alter zwischen 14 und 15 Jahren auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Das Ziel der CEUs war es, innerhalb eines Netzwerks mit anderen schulischen Einrichtungen geeignete Räume für eine Erweiterung pädagogischen Handelns zu finden – es ging nicht nur um eine Erweiterung der Schulstunden, sondern es sollte vor allem der Kontakt mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen sowie mit dem Sport und anderen spielerischen Betätigungen begünstigt werden.

Wie bereits erwähnt herrscht eine Bündelung kultureller Güter im Stadtzentrum vor. Die Peripherie lässt sich nicht nur durch ihre Distanz zum Zentrum der Stadt und durch das Fehlen von Infrastruktur im Dienstleistungssektor definieren, sondern auch durch ihre kulturelle und wirtschaftliche Distanz. Das Projekt CEU repräsentierte die symbolische Annäherung der Peripherie an das Zentrum, denn es ermöglichte der Peripherie den Kontakt mit komplementären Aktivitäten zur Schule, die in den begünstigten gesellschaftlichen Schichten allgegenwärtig sind: Musikunterricht, Informatikkurse, verschiedene Sportdisziplinen, Theaterkurse, Theater und Kino wurden den Einwohnern der Peripherie zugänglich gemacht, wie im nächsten Kapitel geschildert wird.

Laut Informationen aus Dokumenten des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung war für jedes CEU eine durchschnittliche Investition von 17.191.717,10 Reais (4.709.827,21 Euro) für die Bauarbeiten, 1.600.000,00

Reais (438.334,55 Euro) für die Enteignung und 2.389.000,00 Reais (654.488,27 Euro) für die Einrichtung vorgesehen (Umrechnungskurs von 2004).

Laut der Studie PNUD (2004, S. 12) teilten sich die Kosten für die Einrichtung der CEUs, die Kosten für Ausstattung, Verbrauchsgüter und pädagogische Materialien umfassten, auf folgende Weise auf: 48,8% für den Schulbereich, 40,9% für den Kulturbereich, 0,8% für den Sport und 9,5% für die Installation des Computernetzwerks (inklusive Computerzentrum). Die höchsten Kosten entstanden durch die Einrichtung des Bestandes der Bibliothek, das Mobiliar und den Informatikbereich (Ausstattung und Netzwerk).

Tabelle 12 - Kostenaufteilung für die Einrichtung jedes CEU, nach Bereichen - Stadt São Paulo

Mobiliar und Ausstattung	Kosten (in Tausend Reais)	Kosten (in Tausend Euro)	Gesamtanteil (%)
Allgemein	1.167	319,71	48,8
Mobiliar	650	178,07	27,2
Elektronische Geräte und dauerhafte Ausstattung	172	47,12	7,2
Kücheneinrichtung	21	5,75	0,9
Informatikeinrichtung	324	88,76	13,6
Kultur	976	267,38	40,9
Bibliothek – Archiv	680	186,29	28,5
Streichorchester	101	27,67	4,2
Blasorchester	155	42,46	6,5
Kunsteinführung	40	10,96	1,7
Sport	20	5,48	0,8
Sportmaterialien und Krankenhausausrüstung	20	5,48	0,8
Andere Kosten für die Ausstattung	226	61,91	9,5
Informatik – Installation des Netzwerks	226	61,91	9,5
EINRICHTUNG INSGESAMT	2.389	654,49	100,0

Quelle: Secretaria Municipal de Educação.

Unter dem Punkt Kultur ist der Wert der Musikinstrumente, die zu den beiden Orchestern gehören, nicht mitberechnet, da diese gespendet wurden, ebenso wie die Licht- und Tontechnik des Theaters und die Einrichtungen der Audio-, Foto- und Tonlabore.

Kritiker am Projekt CEU behaupteten auch, dass die dort entwickelten Projekte nicht zum Bereich der Erziehung und Bildung gehörten. Sie sahen sie nicht als Ausgaben für Instandhaltung und Entwicklung des Unterrichts (MDE) an, wie sie im Artikel 70 des LDB festgelegt sind. Selbst wenn bei der Kostenverteilung nach Budgetrubriken der Kulturbereich nur 21,1% ausmacht, der Sportbereich 3,3% und die Verwaltung 10%, ist es notwendig, die Bildungsdienstleistungen, die der Bevölkerung angeboten werden, zu relativieren. Wenn dieses Angebot sich auf die Schüler, die im CEU eingeschrieben sind, und auf den Betrieb des Unterrichts im Klassenraum beschränken würde, hätten die Kritiken eine Grundlage, denn der Prozentsatz, der für Aktivitäten aufgewendet wird, die gewöhnlich als nicht der Bildung zugehörig angesehen werden, ist sehr hoch. Die Frage ist jedoch, ob der Unterricht tatsächlich auf den Klassenraum beschränkt sein muss. In der Philosophie des Projekts beinhaltet Erziehung und Bildung nicht nur Aktivitäten des formellen Unterrichts und ist nicht nur für die in der Schule eingeschriebenen Schüler zugänglich.

Tabelle 13 - Verteilung der Ausgaben des CEUs nach Bereichen, in Prozent - Stadt São Paulo – 2004

Bereiche	Erziehung und Bildung				Kultur	Sport	Gesamt
	CEI	Emei	Emef	Gesamt			
Personal	35,7	16,4	33,4	85,6	6,9	7,6	100,0
Konsum	29,7	12,4	22,0	64,1	22,8	13,1	100,0
Dienstleistungen	27,6	12,7	25,8	66,0	33,1	0,9	100,0
Grundeinrichtung	19,3	8,9	18,0	46,2	48,8	5,0	100,0
Gesamt	31,0	14,2	28,8	73,9	21,9	4,2	100,0

Quelle: PNUD, 2004.

Andere Daten der Studie belegen, dass 42,0% des Gesamtbudgets für Personalkosten, 53,4% für Dienstleistungen, 3,4% für Konsum und 1,2 Prozent

für die Grundeinrichtung ausgegeben wurden. Tabelle 13 zeigt, dass der Bildungsbereich den größten Anteil an den Gesamtkosten aufweist (73,9%).

Es ist hervorzuheben, dass zu den Kulturaktivitäten auch Kurse zählen, die von Experten aus dem Kulturbereich für die Schüler des CEU und der Gemeinde angeboten werden. Diese Kosten sind im Bereich Kultur inbegriffen.

Die verfügbaren Daten zeigen:

Die EMEI macht 14,8% der Personalkosten aus, die EMEF 30,1%, die CEI 32,2% und die indirekten Kosten der Erziehung und Bildung 3,4%. Somit macht der Bereich der Erziehung und Bildung insgesamt 80,5% der Personalkosten des Moduls aus. Es bleiben 7,1% für den Sport, 6,4% für die Kultur und 5,9% für die gemeinsame Verwaltung des CEU. Somit sind nur 5,9% der Personalkosten des CEU indirekt. (KHAIR in PNUD, 2004, S. 12)

Die Studie nimmt auch eine Verteilung der Kosten auf die Zahl der Anwender vor, wobei sie die Schüler des CEUs, die der Schulen in der Umgebung und die der bundesstaatlichen und öffentlichen Schulen der Gemeinde miteinbezieht. Drei Szenarien werden präsentiert, wonach die Studie zu folgender Schlussfolgerung kommt:

Bei allen drei Alternativen ist die CEI im CEU wirtschaftlicher und die Kosten pro Schüler sind bei EMEI und EMEF in etwa so hoch wie die in traditionellen Schulen.

Die Kosten der Investitionen in Bau, Einrichtung und Installationen der CEUs würden 13,9% der Kosten pro Schüler ausmachen, wenn sie nur für den Bereich der Erziehung und Bildung aufgewendet würden, ohne die Bereiche der Kultur und des Sports zu bedenken. Falls nur der Anteil in Betracht gezogen würde, der für die Einrichtungen der Erziehung und Bildung aufgewendet wurde, wäre dieser Index bedeutend niedriger. (KHAIR in PNUD, 2004, S. 26 und 44)

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden verschiedene Daten über die Lebensbedingungen der paulistanischen Bevölkerung dargestellt. Dazu zählen der Index der Arbeitslosigkeit, der Index der Fehltage und der Versetzung im städtischen Netz, die Schulabbrecherquote unter den Jugendlichen sowie die Wohnbedingungen. An dieser Stelle sollte man auch daran denken, dass 68%

der Einwohner São Paulos ein Einkommen hatten, das unter dem Mindestlohn lag. Die wirtschaftliche und soziale Konjunktur erforderte eine Reflexion darüber, wofür die Gelder zur Entwicklung des Unterrichts ausgegeben werden sollten. Verschiedene von der Regierung ergriffene Maßnahmen wurden durch das LDB unterstützt, wie das schulische Transportangebot, didaktisches Schulmaterial und die Gewährung von Stipendien. Die Kultur- und Sportaktivitäten jedoch, die im Projekt CEU enthalten waren, wurden nicht als Ausgaben der Erziehung und Bildung angesehen. Ebenso wenig war bei diesen Ausgaben das Budget für das Alphabetisierungsprogramm eingerechnet, das in Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Einrichtungen (Mova) für Jugendliche und Erwachsene angeboten wurde. Es war notwendig, einen Gesetzesentwurf an die Abgeordnetenkammer zu schicken, damit das Kommunalgesetz geändert würde – erst dann könnten finanzielle Mittel für diese Aktivitäten bereitgestellt werden. Im folgenden Kapitel, das die wichtigsten Aspekte der Ausarbeitung und Umsetzung des Projekts CEU analysiert, wird die beantragte Gesetzesänderung detailliert beschrieben.

Das pädagogische Projekt des CEU hatte das Ziel, den kulturellen Horizont der Schüler und der Gemeinde zu erweitern, die Sozialisierung zu entwickeln und das Zusammenleben verschiedener Wissensformen und Kenntnisse mittels spielerischer, kultureller und sportlicher Aktivitäten zu fördern. Das öffentliche Zusammenleben (oder die Teilnahme am öffentlichen Leben) sollte gestärkt werden, wodurch die Schule aus ihrer unangemessenen Isolierung gerissen werden sollte: Erziehung und Bildung erfolgt auf breit gefächerte Art und Weise innerhalb der Gesellschaft und die formelle Erziehung und Bildung könnte diese Tatsache nicht länger ignorieren.

Die Unterschiede zwischen dem formellen Raum der Schule und den anderen erzieherischen und der Gemeinde zugehörigen Räumen rechtfertigt nicht die institutionelle Distanz zwischen den Bereichen Kultur, soziale Fürsorge, Sport und Gesundheit. Die Aufwertung des Erlernens von Fertigkeiten durch die Förderung kultureller und sportlicher Aktivitäten, die eigentlich nicht zum schulischen Lehrplan gehören, ermöglicht die Annäherung zwischen Wissen und Handeln. Sie stellt somit eine Antwort auf die Bedürfnisse der Praxis dar und ermöglicht den Zugang zur allgemeinbildenden Kultur.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die der Schule verwiesen wurden oder die keine Schule, keinen Raum des organisierten Wissens besuchen konnten, stehen in ihrem Alltag oft vor großen Schwierigkeiten, sei es im Alltagsleben der Gemeinde, bei der Arbeitssuche oder ganz allgemein bei Entscheidungsfindungen. Das LDB sieht in seinen Artikeln 34 und 87 die schrittweise Verlängerung des Schultags vor und wertet im 10. Absatz des 3. Artikels Initiativen von Einrichtungen auf, die die pädagogischen Aktivitäten ergänzen oder sogar erweitern. In der brasilianischen Gesellschaft herrscht gegenwärtig der Konsens, dass die tägliche Schulzeit und die verpflichtenden Schuljahre unterhalb der Anforderungen der Bildung für das 21. Jahrhunderts liegen.

Die Frage, die sowohl der Gesetzgeber als auch die politische Debatte aufwirft, ist, wie man den Schultag erweitern soll. Unserer Ansicht nach bietet das Konzept der ganzheitlichen Entwicklung, das im Projekt CEU enthalten ist, die Möglichkeit, das Potenzial der beteiligten Subjekte zu entwickeln. Sowohl der Lernprozess als auch die individuelle und kollektive Entwicklung werden gefördert.

Das Projekt CEU sollte eine Verbindung herstellen zwischen formeller und informeller Erziehung und Bildung, indem es in eine Verknüpfung der sozialen Bereiche investierte. Die angebotenen Räume begünstigten die Interaktion zwischen Institution und Gemeinde und verknüpften Inhalte und Räume des Lernens.

3.10 Synthese

Nach der hier vorgenommenen Beschreibung demonstriert das Projekt CEU die Möglichkeit, das architektonische Projekt mit dem pädagogischen Projekt zu verbinden. Dabei werden die ästhetischen, funktionellen, ökonomischen, technischen und sozialen Aspekte einer Schule für die moderne Gesellschaft miteinander ins Gleichgewicht gebracht.

Das Vereinigte Bildungszentrum ist, wie alle Bildungseinrichtungen des städtischen Unterrichtsnetzes, ein Raum der pädagogischen Inklusion, der

ständigen Bildung und der Humanisierung der sozialen Beziehungen. Die Ausarbeitung seines politisch-pädagogischen Projekts impliziert eine Konstruktion des Prozesses, die eine ständige Aktualisierung ihrer eigenen Erfahrungen und Kontexte ermöglicht, um Unterschiede anzuerkennen und mit ihnen zu arbeiten. (SÃO PAULO/SME, 2004)

Nach der Analyse der verschiedenen Dokumente ist CEU nicht nur eine politische Strategie schulischer Erziehung und Bildung, sondern vielmehr eine städtische Einrichtung, die verschiedene soziale Zielsetzungen vereint.

Beim Vergleich der CEUs mit einigen der Projekte, die im vorherigen Kapitel beschrieben wurden, lässt sich feststellen, dass es sich um ein Projekt handelt, das dem politischen Wandel widersteht – anders als das Projekt Ciep, das administrative Veränderungen, die aus Wahlen hervorgingen, nicht überstand, was eine langfristige Auswertung seiner Effekte auf Bildung und Gesellschaft erschwert. CEU ist auch anders als die Parkschule, die eine isolierte Institution blieb und nicht im Stande war, ihre Muster oder Vorgänge auf das restliche öffentliche Schulsystem zu reproduzieren.

Selbst wenn das Wissensmanagement in seinen Grundlinien in einem der grundlegenden Dokumente erläutert wird – *Gestão Participativa e Democrática e a Gestão do Conhecimento/ Desempenho* – lässt sich keine detaillierte Beschreibung des Wissensmanagements finden. Die Daten über die Leistung beschränken sich auf diejenigen, die aus den von der FIA⁵⁷ durchgeführten Forschungen hervorgehen.

Die öffentliche Aneignung dieser städtischen Einrichtung und die Involvierung der Gemeinde in deren Verwaltung mögen Faktoren sein, die die Kontinuität des CEU in der öffentlichen Politik trotz Wechsel der Administration absicherten. Die Aneignung erfolgt nicht nur durch den Besuch der Einrichtung, sondern auch dadurch, dass die Gemeinde beginnt, über die täglich zu bewältigenden Probleme nachzudenken, wie diese Zitate aus den Akten der Verwaltungsratssitzungen belegen:

Wie wird die Zielgruppe definiert, die das CEU an den Wochenenden besuchen kann (Schwimmbäder/Sporteinrichtungen)? Registrierung, Mitgliedskarte,

⁵⁷ Die Ergebnisse der Forschung werden im letzten Kapitel vorgestellt.

definieren, wer zugangsberechtigt ist. Eltern der Schüler: bis zu welcher Klasse?

Können alle autorisierten Personen am Wochenende gleichzeitig Zugang zum CEU erhalten? Wird es einen Zeitplan für die Nutzung geben?

Wird es einen „Stundenplan“ für diese Nutzung geben? Zum Beispiel: Kinder der ersten Klasse und deren Eltern am Samstag, Kinder der zweiten Klasse und deren Eltern am Sonntag und so fort?

Wird der Erholungsbereich des CEU samstags und sonntags oder nur sonntags geöffnet sein?

Wie wird die Kontrolle des Zugangs und Verkehrs der Personen, die die Bibliothek und die kulturellen Aktivitäten innerhalb des CEU nutzen, erfolgen?

Wie lässt sich die nicht-autorisierte Nutzung der Schwimmbäder/der sportlichen Einrichtungen oder anderer Einrichtungen der CEUs vermeiden?

Wie kann man der Niederlassung von Gangs in den Schwimmbädern und anderen Einrichtungen vorbeugen?

Diese Fragen belegen die Sorge der Gemeinde um die Nutzung der Einrichtung, um deren Sicherheit und um die Sicherheit der Personen, die sie besuchen.

Gadotti (2004, S. 6)⁵⁸ beschreibt in seiner Studie *Educação com qualidade social – projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)* die CEUs:

Im ersten Jahr des Betriebs der CEUs wurden die Erwartungen der Bevölkerung an diese Einrichtung – das Angebot eines Raums für demokratisches Zusammenleben, für interkulturelle, angenehme und lehrreiche Beziehungen – erfüllt. Die Bevölkerung der Peripherie ist mit dem Projekt zufrieden und will mehr. Sie wünscht sich, dass es mehr CEUs gibt, für die gesamte Stadt. (...) Darüber hinaus erreichen die CEUs die entferntesten Gemeinden und bieten ihnen Bildung.

58 Moacir Gadotti, Fallstudie angefertigt für die „Bank der guten Praxis“ des Zentrums für Regierungs-, Unternehmens- und Gesellschaftstudien (CEGES) des Instituts für Recht und Handel der Universidade Austral (Buenos Aires), im Abkommen mit der Interamerikanischen Entwicklungsbank (IDB).

Die Demokratisierung des Zugangs und die Verbesserung der sozialen Qualität der Erziehung und Bildung dienen nicht nur einer Verbesserung der Schulbesuchsstatistiken und der Positionen in Schulrankings. Sie führen auch nicht nur zu einem besseren Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen, der Logik des Markts folgend. Vielmehr folgen sie einer Logik, die das Individuum als ein Subjekt betrachtet, das Rechte hat. Die Erziehung und Bildung zählt als wichtiges soziales Recht dazu.

KAPITEL 4 - UMSETZUNG DES PROJEKTS

4.1 Der Bau und die Inbetriebnahme

Der emotional-volitive Ton, der das einzigartige Seins-Ereignis erfasst und durchdringt, ist keine passive psychische Reaktion, sondern eine bestimmte Pflichthaltung des Bewusstseins, eine Haltung, die eine moralische Gültigkeit und eine aktive Verantwortung in sich trägt. Es handelt sich um eine verantwortlich bewusste Bewegung des Bewusstseins, die die Möglichkeit in die Wahrhaftigkeit eines realisierten Projekts verwandelt. (BAKHTIN 1992, S. 54)

Dieses Kapitel handelt vom Bau und von der Inbetriebnahme der CEUs. Da ich persönlich im Projekt involviert war, werde ich bei der Vorstellung dieses Prozesses oftmals eine erzählerische Darstellungsform annehmen, wobei mir bewusst ist, dass dies bei Dissertationen nicht üblich ist. Gerade wenn man aber bedenkt, dass ich diese Umsetzung der CEUs geleitet habe, wäre eine formelle Distanzierung nicht nur unmöglich, sondern auch epistemologisch falsch. Meine Erinnerungen werden hier als Quelle dienen, die ich durch Dokumente und andere Texte stütze, während ich eine Reflexion über die Praxis durchführe. Die Vergangenheit neu zu bewerten ist ein immer wiederkehrender Akt im Laufe unseres Lebens. Eine solche Rückschau, die zu spezifischen Zeitpunkten oder in Momenten der Veränderung explizit wird, damit wir uns auf neue Aufgaben vorbereiten können, geschieht auch in unserem Alltag: ständig erinnern wir uns und handeln daraufhin.

Meine Arbeit als Leiterin bei der Ausarbeitung und Umsetzung der CEUs und der Cecis war eine Erfahrung im Sinne Larrosas (2004, S. 154):

Erfahrung ist das, was uns geschieht, was wir erleben, was uns berührt. Nicht einfach das, was geschieht oder sich ereignet, sondern das, was uns geschieht, was wir selbst erfahren und was uns berührt. Jeden Tag geschehen viele Dinge, jedoch geschehen die meisten nicht uns selbst. Man könnte sagen, dass die Dinge so organisiert sind, dass sie uns persönlich nicht betreffen. Walter Benjamin belegt in einem berühmten Text die Armut an Erfahrungen, die unsere Welt charakterisiert. Nie geschahen so viele Dinge, wobei die persönliche Erfahrung jedoch immer seltener wird.

Da es sich um eine persönliche Erfahrung handelt, wird diese Darstellung von dem von mir eingenommenen Standpunkt durchdrungen sein. Es ist von besonderer Bedeutung, jenseits des Dargestellten und des Erzählten in der Erfahrung, die diese Darstellung nährt, die Lehren des Erlebten aufzuspüren.

Die Anerkennung des Erzählerischen in der Darstellung bewahrt die Tradition des Geschichtenerzählens, eine mündliche Tradition, eine Form, das Wissen und die Kultur von Generation zu Generation weiterzugeben, wobei diese Tradition immer wieder von den neuen Geschichten der Erzähler der Gegenwart bereichert wird. Wenn wir Fakten immer wieder neu erzählen, beschreiben wir die Szenen und die darin beteiligten Personen und strukturieren gleichzeitig unsere eigenen Ideen und Erfahrungen.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde São Paulo mittels einer Darlegung von ökonomischen, sozialen, kulturellen, pädagogischen und besonders von historischen Daten verortet. In einem zweiten Schritt wurden die wichtigsten Projekte der brasilianischen Erziehung und Bildung aufgearbeitet, die als Referenz für die Ausformulierung des Projekts CEU dienten. Im dritten Kapitel wurde das Projekt beschrieben, mit seinen spezifischen Eigenschaften und der Zusammenstellung seiner einzelnen Einheiten und Verwaltung. In diesen drei Kapiteln wurde also die Geschichte ausgehend von Erinnerungen, Bibliographien und verfügbaren Dokumenten aufgearbeitet. Manche dieser Dokumente befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Von nun an werde ich nicht nur anhand verschiedener historischer Stimmen und Dokumente die Analyse fortführen, sondern selbst die Erzählerposition einnehmen. Die persönliche Erfahrung wird den roten Faden der Darstellung bilden und erlauben, dass mein Blick den bereits dargestellten Informationen und den neuen Elementen, die zur Verankerung der hier präsentierten Geschichte aufgeführt werden, gegenübergestellt wird.

Im Verlauf dieser Arbeit werden die vier Jahre unserer Verwaltung diskutiert, ebenso wie die Prozesse zur Konkretisierung der Idee, die Debatten, die Kritiken und die Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines gewagten Projekts innerhalb einer kurzen Zeitspanne, das jedoch durch die Analyse der im zweiten Kapitel aufgelisteten Projekte erleichtert wurde. Es werden Daten

und Dokumente präsentiert, um die Geschichte im Versuch einer dialogischen Darstellung zu verankern, bei der die Dokumente sowohl mit meiner Perspektive als Erzählerin als auch mit der des Lesers in einen Dialog treten. Die Schilderung wird von Reflexionen durchzogen sein, unter Rückgriff auf Kategorien, die in der Erzählung präsent werden und aus ihr herausgearbeitet werden, um ein vertikales Eintauchen mit differenzierten Referenzen zu ermöglichen, wobei das eigentliche Thema im Verlauf der Erzählung herausgearbeitet wird. Bevor die CEUs an sich dargestellt werden, werden grundlegende Fakten dargestellt – einige der eigenen Kampagne und des Regierungsprogramms, andere aus der Zeit der Ausarbeitung des Projekts, das im vorhergehenden Kapitel vorgestellt wurde.

4.2 Erste Schritte

Es ist immer schwierig eine Geschichte zu beginnen, da aus verschiedenen Möglichkeiten des Einstiegs gewählt werden muss. Der Standpunkt dieses Einstiegs ändert sich von Person zu Person, und jeder, der an einer Geschichte teilnahm, wird seine eigene erste Erinnerung daran haben, jeder beginnt seine Geschichte mit einem anderen Wort. Für mich begann die Geschichte des Projekts CEU während der Kampagne der Kandidatin der Arbeiterpartei für das Bürgermeisteramt im Jahre 2000, Marta Suplicy.

Während der Kampagne, bei einem Treffen einer Gruppe von Frauen, sagte die Kandidatin, dass sie gerne die Sehnsüchte und Bedürfnisse der Jugendlichen der Peripherie näher kennenlernen würde. Sie wollte Informationen, die über die Schule und die öffentliche Erziehung und Bildung hinausgingen. Maria Alice Setubal, Präsidentin der Nichtregierungsorganisation Cenpec (Zentrum für Studien und Forschung in Erziehung und Bildung, Kultur und Gemeindeprojekten),⁵⁹ bot an, ein Forschungsprojekt im Viertel Brasilândia durchzuführen, das als eines der gefährlichsten der Stadt galt, um zu identifizieren, was die Sehnsüchte der Jugendlichen eigentlich sind – also nicht die von uns für sie erdachten. Es ging darum, die Sehnsüchte der Bevölkerung

⁵⁹ Im Jahr 2000 führte Cenpec eine Forschung mit Jugendlichen des Distrikts Brasilândia durch, wobei die Wünsche der Jugendlichen zur Ausarbeitung von Jugendprojekten identifiziert werden sollten. Es ist wichtig hervorzuheben, dass dieses Material allen politischen Parteien zur Verfügung stand.

anzuerkennen, um sie in öffentliche Interventionen umzuwandeln. Dies war etwas vollkommen Neues bei der Ausarbeitung politischer Strategien, besonders im Bezug auf Kinder und Jugendliche.

Ich persönlich hatte an der Bewegung Butantã Século XXI⁶⁰ teilgenommen, die das Ziel hatte, die verschiedenen Probleme der Region mit den verschiedenen sozialen Sektoren zu debattieren, wie Wohnen, Transport, Arbeit und Einkommen, Gesundheit sowie Erziehung und Bildung, und Lösungswege für die kommende Stadtregierung aufzuzeigen. Im Folgenden wird ein Teil des Vorstellungstexts des Dokuments⁶¹ der Bewegung dargestellt, mit einer Analyse und Vorschlägen für den Sektor der Erziehung und Bildung, das am 4. August 2001 dem Vertreter des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung, Max Ordonés, überreicht wurde:

Das Projekt verfolgt die Zielsetzung, soziale Handlungsstrategien zu entwickeln, die eine Partizipation der Bevölkerung ermöglichen. Diese Zielsetzung beruht auf der Annahme, dass es möglich ist, die existierende Realität zu verändern und die Regierungen und staatsbürgerlichen Institutionen für die Probleme der Region zu sensibilisieren, um die kulturelle Identität von Butantã zu bewahren und Verbesserungen für das Viertel zu ermöglichen: Reaktivierung von Handel und Industrie, Ausbau der U-Bahnlinie, Bau neuer kultureller Räume, Kinderkrippen, Gesundheitsämter, präventiver Sicherheit, Bibliotheken, Verbesserung des Transportwesens, der Unterrichtsqualität, sanitärer Anlagen, etc. (Butantã Século XXI, 2001, S. 1)

Die Gruppe für Erziehung und Bildung dieser Bewegung, die ausgehend von verschiedenen Treffen unterschiedlicher sozialer und kultureller Einrichtungen sowie verschiedener Parteien gegründet wurde, veranlasste eine Erhebung über den Sektor der Erziehung und Bildung der Stadt São Paulo, wobei besonders die folgenden Punkte fokussiert wurden: Bedarf an Schulplätzen, Versäumnis des Schulbesuchs, Organisation der aufeinanderfolgenden Schulphasen, Schulanmeldungen, Handlungsweisen des Schulrats und des APM, Schulbudget, Sicherheit, Lehrerausbildung, Gehälter, Wettbewerb um die Lehrstellen, Instandhaltung der Gebäude, etc. Die Ergebnisse wurden der

⁶⁰ Butantã ist eine Region, die in der östlichen Zone der Stadt São Paulo liegt. Beim Zensus von 2000 wurden dort 348.310 Einwohner registriert.

Gemeinde beim Ersten Forum des Projeto Butantã Século 21 präsentiert, das in der Bundesstaatlichen Schule des Primeiro und Segundo Grau Alberto Torres durchgeführt wurde.

Nach der Präsentation der erhobenen Daten und Informationen wurden die Teilnehmer in kleine Gruppen aufgeteilt, um die folgenden Fragen zu debattieren:

- Was ist für Sie in der Erziehung und Bildung am Wichtigsten?
 - Qualität der Erziehung und Bildung?
 - Alphabetisierung der Erwachsenen?
 - Beseitigung des Analphabetismus in der Region?
 - Kein Kind oder Jugendlicher ohne Schulzugang?
 - Bessere Gehälter für die Lehrer?
 - Schulsicherheit?
 - Nichts von alledem?
 - All diese Punkte zusammen?
- Sind Sie zufrieden mit der Erziehung und Bildung ihres eigenen Kindes?
- Sehen Sie die Demokratisierung der Schule als eine Form, die Gewalt zu kontrollieren?

Nach dem Forum veranstaltete die Kommission für Erziehung und Bildung Treffen in den verschiedenen Vierteln der Region, um die Einrichtungen und Institutionen der Erziehung und Bildung kennenzulernen, wobei sie als Zielsetzung die Verbreitung und Umsetzung von Projekten zur Verbesserung der Unterrichtsqualität in Butantã sowie der gesamten Stadt hatte.

Aus dem hier zitierten Dokument gehen die Leitlinien hervor, die die Form der Datenerhebung prägten und die auf gewisse Weise in Verbindung stehen zu den Leitlinien, die auch später bei der Umsetzung des Projekts CEU präsent sein würden:

Wir diskutierten ebenfalls die Ausdehnung des Konzepts der Erziehung und Bildung und wie diese mit den anderen Bereichen interagiert: Kultur, Transport, Schaffung von Arbeitsplätzen, Versorgung, Gesundheit, Unterbringung usw.

(...)

Man legte sich darauf fest, dass die wichtigste Achse künftiger Diskussionen **die Verbindung zwischen der Gemeinde und der Schule, der Charakter dieser Verbindung sowie die Rolle der Schule als vereinendes Element innerhalb des Viertels darstellen sollten.**

Die Schule in den Vierteln der Peripherie, wo es an Freizeitmöglichkeiten fehlt, verwandelt sich in einen Ort der Zugehörigkeit, der Bildung von Gruppen, des Zusammentreffens der schulischen Gemeinde mit der nicht-schulischen Gemeinde. Die Schule muss in dieser Funktion abgesichert werden.

(...)

Die Schule kann nicht einfach nur ihren physischen Raum der Gemeinde öffnen, um ein Fehlen von Einrichtungen zu verdrängen – diese Aktion muss in Verbindung stehen mit einem Projekt der Schulgemeinde selbst. Der schulische Raum muss auch für diejenigen geöffnet werden, die die Schule nicht besuchen, und warum? Welche Vereinbarungen müssen getroffen werden?

Damit die Schule zu einem Referenzzentrum wird, das wir uns wünschen, muss sie ein Projekt gemeinsam mit der Gemeinde ausarbeiten und dieses Projekt und dessen Durchführung der Evaluation durch die Gemeinde unterstellen. Es muss ein Protokoll darüber geführt werden.

Die Partizipation der Gemeinde geschieht, wenn diese Klarheit über das Projekt hat darüber, worauf dieses abzielt. Die Probleme können nicht nur den Lehrern oder dem Desinteresse der Eltern zugeschrieben werden. Die öffentliche Macht muss ein klares Projekt vorweisen, aus dem hervorgeht, welche Erziehung und Bildung sie will und welche Form der Beziehung mit der Gemeinde aufgestellt werden soll.

Dabei soll auch eine affektive Beziehung hergestellt werden. (Butantã Século XXI, 2001, S. 8)

4.2.1 Sehnsüchte kennen, Rechte anerkennen

Das Unbewusste ist etwas, das erschaffen werden muss, ein sozialer und politischer Raum, der erobert werden muss, um zu definieren, dass (...) es nie genug Wünsche gibt. Die Wünsche bilden ein System der bedeutungslosen Zeichen, von denen ausgehend Ströme des Unbewussten in einem sozio-historischen Feld produziert werden. Die Wünsche tauchen nicht einfach irgendwo aus dem Nichts auf, aus der Familie oder der Schule des Viertels, die den Apparat nicht verunsichern oder die gesellschaftliche Umgebung nicht in Frage stellen. Die Wünsche sind revolutionär, denn sie verlangen immer nach mehr Verbindungen. (DELEUZE, 1973, S. 85)

Die Sehnsucht ist voller Subjektivität, denn sie wird von individuellen, kollektiven und institutionellen Instanzen produziert. Dies war eine neue Herausforderung: das Gefangensein in Bedürfnissen und Notwendigkeiten, um zu den Wünschen zu gelangen.

Laut Wolff (1993) kann man unterscheiden zwischen Bedürfnissen, Forderungen und Wünschen. Gewöhnlich werden bei der Ausarbeitung von politischen Handlungsweisen zunächst Forderungen identifiziert, danach die Bedürfnisse, die nicht immer mit den Forderungen übereinstimmen. Bedürfnisse stehen im Allgemeinen im Bezug zu den ärmeren Bevölkerungsschichten, die an den Peripherien leben und selbst kaum in der Lage sind, diese Bedürfnisse zu formulieren, um sie zu Forderungen an die politische Macht zu machen. Solche Forderungen werden von organisierten Bewegungen gestellt oder tauchen auf punktuelle Art in der gesellschaftlichen Welt auf, entweder als Erschütterung oder als ganz spezifische Dringlichkeit. Es ist bekannt, dass die Forderungen der organisierten Bewegungen eine unterschiedlich große Macht besitzen. Die Forderung nach einer Agrarreform beispielsweise, früher ein Bedürfnis, heute eine Forderung verschiedener gesellschaftlicher Bewegungen (von denen die Landlosenbewegung besonders hervorzuheben ist), schafft es nicht, dieselbe Aufmerksamkeit zu erhalten, die eine Forderung der Industrieverbände an den Staat erhielt. Die Bedürfnisse, die nicht in Form von Forderungen organisiert werden, werden immer nur gefühlt von den Individuen, die sie am eigenen Leibe spüren, nicht immer jedoch werden sie wahrgenommen von denjenigen, die sich außerhalb deren Lebenswelt befinden. Bedürfnisse in spezifische Forderungen umzuwandeln impliziert einen

Ermächtigungsprozess der sozialen Subjekte, die, während sie am Rande der Gesellschaft leben, diesen Zustand nur in kollektiver Form erreichen können.

Das logische Fundament des traditionellen freien Marktes basiert auf zweierlei Annahmen. Beide sind, wie seit langer Zeit bekannt ist, falsch. Die erste Annahme besteht darin, dass alle menschlichen und sozialen Bedürfnisse auch als solche Bedürfnisse wahrgenommen werden. Die zweite Annahme ist, dass wahrgenommene Bedürfnisse in einer Gesellschaft des freien Marktes immer als effektive Forderung ausgedrückt werden können. Dieser Logik folgend verspüren die Menschen Hunger, wenn sie Nahrung benötigen. Wenn sie Hunger verspüren, gehen sie zum Markt, um Nahrung zu kaufen. Die Nachfrage nach Nahrungsmitteln lässt den Preis ansteigen, was auch den Gewinn ansteigen lässt, was wiederum Investoren anlockt, die das Angebot erhöhen, was dann wiederum den Preis absinken lässt und die Bedürfnisse befriedigt. Eine ständige Anpassung der Ressourcen an die Bedürfnisse findet statt, und zwar auf solche Weise, dass die bestmögliche Stillung dieser Bedürfnisse mit den verfügbaren Ressourcen und Technologien geschieht (...).

Der Punkt ist jedoch, dass viele menschliche Bedürfnisse nicht auf angemessene Weise als Nachfrage an den Markt ausgedrückt werden können. In den Vereinigten Staaten beispielsweise existiert ein großes Bedürfnis nach günstiger Kleidung und Unterkunft von hochwertiger Qualität. Aus verschiedenen technischen Gründen ist es möglich, großen Gewinn mit günstiger Kleidung von hochwertiger Qualität zu machen. Folglich sind die Nordamerikaner aller Einkommensklassen generell gut und ansprechend gekleidet, mit Ausnahme derer, die zu den Allerärmsten zählen. Gleichzeitig jedoch kann nur wenig oder überhaupt kein Gewinn mit Wohnungen erzielt werden, deren Planung und Bauweise eine hochwertige Qualität aufweist und die gleichzeitig wenig kosten – obwohl der Bau teurer Wohnungen großen Gewinn abwirft. In diesem Falle gelingt es einem wichtigen menschlichen und sozialen Bedürfnis nicht, Ausdruck zu finden in einer Forderung an den Markt, die fähig wäre, einen angemessenen Investitionsfluss von Kapital hervorzurufen – folglich verfallen unsere Städte zusehends. Dieselbe Disparität zwischen Bedarf und Angebot existiert auf dem Gebiet der Medizin und im öffentlichen Gesundheitswesen, in der Erziehung und Bildung der Ghettos, sowie im Umweltschutz und bei der Kontrolle der Verschmutzung. (WOLFF, 1993, S. 65-67)

Vielleicht kann uns die Kinderkrippenbewegung der Stadt São Paulo in den 1970er Jahren als Beispiel dienen. Die Bewegung entstand aus dem Bedürfnis der berufstätigen Frauen nach einem Ort, wo sie ihre Kinder während ihres

Arbeitstages abgeben konnten, was eigentlich bereits in der CLT (Konsolidierung der Arbeitsgesetze) von 1930 vorgesehen war, die vorschrieb, dass jede Firma mit mehr als 30 Frauen eine Kinderkrippe für ihre Angestellten anbieten sollte. Somit gründete sich die Bewegung aus dem Bedürfnis und der Nichteinhaltung der Gesetzgebung heraus und verwandelte sich in eine Forderung, die von der öffentlichen Macht oder von den Firmen erfüllt werden musste.

Mit dem Wachstum dieser Bewegung wurde die Kinderbetreuung ausgeweitet, obwohl noch mehr öffentliche Kinderkrippen notwendig wären, um die immer noch existierende Nachfrage zu stillen. Was zu Beginn eine reine Notwendigkeit der arbeitenden Frauen war, wurde zu einem Recht der Kinder. Durch die Darlegung der Forderung an die öffentliche Macht und das Verlangen nach Antworten von Seiten der Machthaber wurden grundlegende Bedürfnisse gestillt, ein Betreuungsort für die Kinder wurde geschaffen. Hier vollzieht sich ein bedeutsamer Tausch: ein Bedürfnis nach Kinderbetreuung der berufstätigen Frauen wird zu einem Recht der Kinder auf Erziehung, das vom Gesetz anerkannt wird.⁶²

Wenn man die Gesamtheit der Bedürfnisse und Forderungen betrachtet, die aus sozialen Bewegungen hervorgehen – von denen unzählige noch keine adäquate Antwort fanden – kann man dann daran denken, auch Wünschen nachzukommen? Können Wünsche auch kollektiv ausgedrückt werden? Oder noch einen Schritt weiter: wäre es vielleicht möglich für einen Kandidaten, der sich für die öffentliche Verwaltung bewirbt, in einer Stadt, die überladen ist von Forderungen und Bedürfnissen, über diese hinauszugehen, um Wünsche zu erkennen und zu versuchen, diesen auch nachzukommen? Was bedeutet ein Wunsch für eine Gemeinde? Wie kann man erkennen, ob ein Wunsch Ausdruck des Kollektivs ist?

Wenn es bereits schwierig ist, der Nachfrage nachzukommen, ausgehend von Prinzipien, konkreten Bedingungen und Erkenntnis der Nachfrage, und wenn es bereits gang und gäbe ist, Bedürfnisse zu identifizieren

⁶² An dieser Stelle könnte eine interessante historische Forschungsfrage formuliert werden: was motivierte die Verschiebung des Fokus eines Bedürfnisses der Frauen zu einem Recht der Kinder?

und sie zu Objekten der Regierungsintervention zu machen, stellte sich nun die Frage, wie man Wünsche in einer Bevölkerung identifizieren kann, die kaum die Gelegenheit hatte, überhaupt ihre Bedürfnisse in der Form von Forderungen auszudrücken. Ästhetisch und architektonisch angenehme Gebäude, Raum für Freizeitaktivitäten, Möglichkeiten kulturellen Vergnügens sind unzugänglich für die Bevölkerung an der Peripherie. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie darauf verzichtet hätten, eines Tages über architektonische Schönheit und ein Leben voller Freizeit- und Kulturangebote zu verfügen. Es war notwendig, eine Ausdrucksform für diese Wünsche zu finden, die erlaubte, dass die Individuen der Peripherie über die Forderungen und Bedürfnisse hinausgehen konnten, um ihre Wünsche auszudrücken und sie zum Ausgangspunkt politischer Handlungsstrategien zu machen. Und wenn diese Wünsche kollektiv sind, sollte auch die Antwort darauf stets die Mehrheit der Gemeinde bedenken.

Parallel zur Anerkennung der Nachfrage, der Erhebung von Daten und Lebensbedingungen, mussten noch die realen Bedürfnisse der Gemeinden identifiziert werden, die dann zu Interventionsobjekten der Regierung wurden.

Auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung besteht die Forderung auf Seiten der Gesellschaft in einer Verbesserung der Ausbildung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, was sich nicht nur auf das Klassenzimmer beschränkt. Beispielsweise ist der Bau von Bibliotheken, die Durchführung von kulturellen Projekten und Programmen als Motivation zum Lesen und Schreiben notwendig, damit die Lektüre zu einer Gewohnheit wird. Der Regierung fällt die Aufgabe zu, Bücher an öffentlich zugänglichen Orten bereitzustellen, damit die Bevölkerung die Lust am Lesen, am Imaginieren von Orten, am Teilen des Gelesenen mit anderen gewinnt. Dies sind gesellschaftliche Aktivitäten, die der Entwicklung des Subjekts entsprechen: Geschichten ausgehend von Erinnerungen zu erzählen, die von Büchern, Zeitungs- oder Zeitschriftenartikeln geweckt wurden. Vertraute Geschichten mittels Kenntnissen sozialer, politischer, religiöser und ökonomischer Kontexte. Diese Aktivitäten von tiefer sozialer Prägung verlangen ebenfalls nach Handlungen der öffentlichen Macht, die Räume bereitstellen müssen, wo solche Aktivitäten durchgeführt werden können.

Die öffentliche Verwaltung versucht nur selten die Wünsche der Bevölkerung herauszufinden. Dies läuft häufig allein schon daran, dass es schwierig ist, zu differenzieren zwischen Wünschen und Bedürfnissen der Bewohner der Peripherie, die in den ärmsten Gebieten der Stadt leben und über keine adäquate Infrastruktur öffentlicher Dienstleistungen verfügen. Bedürfnisse können als Mängel begriffen werden: Wohnraum, Arbeit, Gesundheit, asphaltierte Straßen, Wasser und Kanalisation, Sicherheit, Legalisierung illegal errichteter Behausungen, Kleidung, Gegenstände des täglichen Gebrauchs, etc.

In den Gesellschaftsschichten, in denen nicht einmal grundlegende Bedürfnisse abgesichert sind, werden selten Bedürfnisse nach Räumen wie den zuvor beschriebenen geäußert – sie bleiben Luftschlösser und werden als „Luxus“ angesehen, da sie mit Vergnügen, mit der Befriedigung von Wünschen in Verbindung stehen. Für die damalige Kandidatin auf das Bürgermeisteramt, Marta Suplicy, war genau dies der Bereich, in den die öffentliche Verwaltung eingreifen sollte, um andere Lebensperspektiven für die Peripherie entstehen zu lassen.

Die von Cenpec durchgeführte Recherche definierte Wünsche als Vorstellungen, die zu einer Verbesserung menschlicher Existenz beitragen, wobei Werte und Utopien der Inklusion miteinbezogen wurden, die, laut Matheus,⁶³ eine entschlossene Suche des Individuums nach Befriedigung darstellt, die in einem ersten Moment individuell und einzigartig ist, selbst wenn sie der anderer Menschen ähneln kann. Aus der Forschungsarbeit gingen unter anderem als Wünsche hervor: Treffpunkte für Freunde, Kino, Auftrittsräume für Musikgruppen, Orte sozialen Zusammenlebens – für Freunde und Gemeinde.

Wer ist das Subjekt? Wer ist das Objekt?

„Wünsche Brasilândias“ können auch Wünsche sein, die das Viertel Brasilândia oder dessen Bewohner als Objekt haben. In diesem Falle besitzt die Äußerung ein verborgenes Subjekt: „Ein Wunsch für Brasilandia oder „ein Wunsch von Brasilandia selbst“. Wer ist jedoch derjenige, der den Wunsch äußert?

(...)

⁶³ MATHEUS, T. C. Desejo – Teil der von CENPEC im Jahr 2000 durchgeführten Forschung.

Der Wunsch ist ein mächtiger individueller Antrieb, der, wenn er Hand in Hand mit den Wünschen der anderen Subjekte geht, sich potenziert und eine dynamische Gruppenstärke aufweist. Dennoch kann es leicht passieren, dass der Wunsch eines Einzelnen, der eine gewisse Vorrangstellung gegenüber den anderen inne hat, sich den anderen aufzwingt als der (angebliche) „Wunsch der Gruppe“. Die Alterität verwandelt sich schnell in eine Beziehung der Unterwerfung und Entfremdung. Solche homogenisierende Kräfte sind mächtig verlangen von jedem einzelnen Subjekt die Bereitschaft, den fernen Klängen zu lauschen, die die Wünsche und Phantasien uns erträumen lassen. (Text von Matheus, vorgelegt als Teil der Forschung von Cenpec, 2000)

In der Forschung wird die Utopie als der Ort begriffen, wo man gerne sein würde; und der Ort, wo die Jugendlichen gerne sein wollten, war ein Ort, wo sie sich mit ihren Freunden treffen könnten. Wir können diesen Wunsch übersetzen als ein Verlangen nach einem Ort, wo sie sich in Sicherheit wiegen können, der aber dennoch ihnen selbst gehört, wo sie entweder alleine oder innerhalb der Gruppe sich aufhalten können und dabei irgendeiner Tätigkeit nachgehen, die „diejenigen im Zentrum der Gesellschaft haben“ und die die Peripherie nicht hat. Die Situation an der Peripherie spiegelt einen extremen Widerspruch wider: wie soll man ein Kino besuchen, wenn der Jugendliche oder sein Vater oder seine Mutter arbeitslos ist? Wie soll man Cafés, Tanzveranstaltungen, Konzerte, Theater, Museen, Büchereien, Spielzentren, Feste besuchen, wenn all diese Dinge einen Preis haben, den man nicht bezahlen kann? Wie kann man Unterhaltung haben, wenn man überleben muss? Die Utopie vermischt sich mit dem Traum der Inklusion, wenn sie den Wunsch ausdrückt, ins Kino oder zu einem Konzert gehen zu können; einige äußerten sogar den Wunsch, neue Orte zu besuchen.

Bei einer Analyse der Daten, die aus den Interviews der Forschung hervorgehen, lässt sich feststellen, dass keines der Subjekte über Inklusion sprach. Inklusion und Utopie tauchen nicht in den Äußerungen der Jugendlichen auf, die Teil der Forschung waren – dies sind ihnen unbekannte Worte. Der *Traum* jedoch, der *Willen etwas zu sein oder zu tun* wurden als Äußerungen von Wünschen interpretiert.

Die Daten über die Stadt São Paulo, die ich im ersten Kapitel analysiert habe, drücken die Dimension der Exklusion der Bewohner der

Peripherie aus. Inklusion kann für sie interpretiert werden als der Wunsch, dieselben Dinge zu haben, die diejenigen mit besseren wirtschaftlichen Mitteln bereits besitzen. Allgemein lässt sich Inklusion als Zugang zu Konsumgütern beschreiben: Telefon, Autos, Markenkleidung, Zugang zu Örtlichkeiten, die von Jugendlichen in bessere wirtschaftlicher Situation besucht werden, wie Bars, Kinos, Theater, etc. Das Verlangen danach, als Teil einer Konsumgesellschaft angesehen zu werden, ist stärker als der Wunsch nach Verbesserungen in dem Raum, in dem sie leben.

Indessen können die Wünsche nach besseren Lebensbedingungen durch die Intervention der öffentlichen Macht aufgegriffen werden, die individuelle Wünsche, selbst nach Konsum, in spezifische Verständnisse der Gesellschaft umwandelt, in der die Bewohner der Peripherie leben. Das Verständnis von Rechten kann sich in Kämpfe zur Verbesserung von Lebensbedingungen verwandeln, in denen Abwassersysteme, Asphaltierung der Straßen, Schulen etc. gefordert werden – Dinge, die laut Gesetz für alle da sein sollen, zu denen jedoch nicht alle Zugang erhalten.

Einen Schritt weiter gehen bedeutet, die Realisierung von Wünschen zu einem Teil der Lebensbedingungen werden zu lassen. Jedes *erlangte Recht* bringt neue Wünsche mit sich und, während diese Rechte sich mit den *Wünschen der anderen* verflechten, beginnt eine kollektive Identität zu wachsen.

Diese Arbeit kann als analog zur Umkehrung des Konzepts der Ethik bezeichnet werden, wie es von Hegel formuliert und von Eagleton zitiert wird (1993, S. 23):

Die Ethik erscheint, wie Hegel in der Philosophie des Rechts festhält, nicht als ein Gesetz, sondern als eine Gewohnheit, eine gewohnte Form des Handelns, die zu einer "zweiten Natur" wird. Die Gewohnheit ist das Gesetz des Freiheitsgeists; das Unterfangen der Bildung besteht darin, den Individuen den Weg zu einer zweiten Geburt zu zeigen, indem sie die „erste Natur“ von Geschmäckern und Wünschen in eine zweite, geistige Natur umwandelt, die für sie bald alltäglich wird. Das wiedergeborene Subjekt, das nicht mehr hin- und hergerissen ist zwischen blindem Individualismus und abstrakter Weltgeltung, erlebt es seine Existenz auf ästhetische Art, gemäß dem Gesetz, das nun völlig

in Einklang mit seinem spontanen Sein ist. Was letztlich die soziale Ordnung sichert, ist dieses Gebiet der gewohnten Praxis und der instinktiven Hingabe, das flexibler und dehnbarer ist als die abstrakten Rechte, und wo die lebendigen Kräfte und die Affekte der Subjekte zum Ausdruck kommen.

Laut Hegel zeigt das Handeln in gewohnter Form, in Einklang mit der Gewohnheit, den Individuen den Weg zu einem zweiten Wachstum, zu einem individuellen Wachstum und zur Befriedigung der täglichen Bedürfnisse; dies stellt einen Bruch dar mit der Natur der Wünsche, die unsere erste Natur ist. Die Wünsche werden mit der Befriedigung unserer Physis assoziiert und sollten kontrolliert werden, damit wir in der Gesellschaft leben können. Diese Kontrolle, die Schaffung von Gewohnheiten, entfernt uns von Wünschen und bringt uns dazu, auf die Befriedigung unserer Bedürfnisse hinzuarbeiten. Dennoch vermischt sich die Befriedigung der Bedürfnisse mit der Aufrechterhaltung des *status quo*.

Die Gesellschaft wird dazu verleitet, Bedürfnisse mit Wünschen zu assoziieren, als resultierte die Stillung der Bedürfnisse in Freiheit, Autonomie, sobald wir Zugang haben zu dem, was uns befriedigt, was ein Bedürfnis sein kann, dem sich die öffentliche Macht oder der Markt zuwendet, um somit das Bedürfnis nach Konsum zu stillen. Das Bedürfnis wird gegenwärtig mit dem gleichgesetzt, was man kaufen kann, wobei jemand für das nachgefragte Produkt bezahlt wird.

Laut Freire (1987, S. 51-52) befindet sich der Mensch als historisches Wesen, das sich Zielsetzungen vorgibt, die es erreichen oder selbst überschreiten will, in einem soziokulturellen Kontext und verursacht Veränderungen in den von ihm erlebten Situationen, sobald es ihm gelingt, diese zu analysieren und nicht nur zu erkennen. In einem ersten Moment nimmt der Mensch die Situationen und die Probleme, denen er sich stellen muss, wahr, aber er verfügt nicht über die notwendige Distanzierung, um die verschiedenen Teilbereiche der Probleme zu erfassen, sodass deren Analyse oder gar ein Plan zur Überwindung der Probleme gelänge. Dies ist der Moment, den Freire als naives Bewusstsein (*consciência ingénu*a) bezeichnet, der, laut Autor, in Verbindung steht mit der Problemerkennung, ohne dass dies jedoch in seinem Kontext begriffen oder in seinen strukturellen Ursachen begriffen

werden könnte. In dieser Phase werden die Probleme als individuell und somit eher als Zufälle wahrgenommen.

Um ein Problem zu überwinden oder ein Bedürfnis zu befriedigen, ist es zunächst notwendig, es zu identifizieren und anzuerkennen als etwas, das nicht naturgegeben ist, sondern aus einer bestimmten Zeit herrührt, aus einer Reihe von Handlungen, die sich abgespielt haben und die Lebensbedingungen oder unsere Rolle in der Welt, in der wir leben, beeinflussen. Damit es zur Überwindung des Problems oder zur „Grenzsituation“ (FREIRE, 1987) kommen kann, ist es notwendig, dessen Ursachen zu verstehen. Nur durch Reflexion und ein Handeln, das aus dieser Reflexion abgeleitet ist, kann man die Überwindung des Problems erreichen.

Die Pädagogik des Unterdrückten, als eine humanistische und befreiende Pädagogik, besteht aus zwei klar trennbaren Phasen. In der ersten Phase enthüllen die Unterdrückten die Welt der Unterdrückung und gehen zum Handeln in der Praxis über, um diesen Zustand umzuwandeln; in der zweiten Phase, in der die unterdrückte Realität umgewandelt ist, ist die Pädagogik nicht mehr nur die des Unterdrückten, sondern sie wird zur Pädagogik der Menschen, in einem Prozess der fortwährenden Befreiung. (FREIRE, 1987, S. 22)

Die Wahrnehmung der Wünsche führt zur Erkenntnis, dass die soziale Exklusion sich nicht nur auf die wirtschaftliche und schulische Marginalisierung bezieht, sondern in der Tat auch auf einen Segregationsprozess, der sich vom Einkommen und der politischen Partizipation ausgehend bis hin zur Verneinung des Subjekts erstreckt. Und weiterhin dass die „desinteressierte Emanzipation der menschlichen Fähigkeiten nicht durch die Unkenntnis der spezifischen sozialen Interessen erreicht wird, sondern eben durch diese Interessen. (...) Wenn das Ästhetische realisiert werden soll, muss es ins Politische übergehen, das es insgeheim schon ist, (...) wo die Wünsche und Bedürfnisse des Einen neben denen der Anderen gedacht werden müssen“ (EAGLETON, 1993, S. 153-154)

Eine Verbindung herzustellen zwischen dem, was von den verschiedenen in der Stadt existierenden Gemeinden gewünscht wurde und den Entwürfen der öffentlichen Politik war eine ständige Aufgabe während der

Wahlkampagne. In den Reden, Debatten und verteilten Materialien drückten wir den politischen Willen aus, den Zustand des Zurückgelassenseins zu verändern, den die paulistanische Bevölkerung in den letzten Verwaltungen erlebt hatte. Im Dialog mit den Gemeinden lernten wir Probleme kennen und erhielten die Kenntnisse, die die Planung und die Unterbreitung von Lösungswegen ermöglichten. Diese Reflexion erlaubte es uns, die Probleme der Stadt kennen zu lernen und nicht nur festzustellen. Dadurch konnten wir uns so nah wie möglich der Realität annähern. Als wir dann gewählt waren, versuchten wir unter anderem die von der Gemeinde geäußerten *Wünsche* zu interpretieren und zu implementieren. Zu diesen Wünschen zählten beispielsweise mehr Schulen, Gesundheitsämter, Asphaltierung der Straßen, etc.

Durch ihre permanente revolutionäre Umwandlung der objektiven Realität erschaffen die Menschen gleichzeitig die Geschichte und machen sich selbst zu geschichtlichen, sozialen Wesen. Und als solche kreative, revolutionäre Wesen erschaffen die Menschen in ihren ständigen Beziehungen zur Realität nicht nur die Güter, Materialien und Objekte, sondern auch die Gesellschaftlichen Institutionen, deren Ideen und Konzeptionen.(FREIRE, 1987, S. 52)

4.2.2 Recht auf Erziehung und Bildung

Alle Kämpfe um gesellschaftliche Emanzipation seit der Mitte des 20. Jahrhunderts zielen auf die Inklusion im gesellschaftlichen Vertrag ab. Die Kämpfe der Arbeiter, der Frauen und der Minderheiten zielen auf Inklusion ab. Die Form der gesellschaftlichen Emanzipation ist immer eine Form der Inklusion innerhalb eines Vertrags. Und diese Inklusion erfolgt in der Form von Rechten, von denen einige den Transfer von Zahlungen bedeuten. Es sind ökonomische und soziale Rechte und mittels Besteuerung stellen sie ein Mittel dar, von den Reichen zu nehmen und den Armen zu geben. Und im Grunde genommen stärkte sich die Demokratie durch die Politik der Umverteilung. Der Kapitalismus ist der Umverteilung gegenüber feindlich. Absolut feindlich. (SOUZA SANTOS, 2001, S. 4)

Die Fragen, die während der Wahlkampagne festgestellt wurden, waren Gegenstand der ersten Treffen nach der Wahl, noch während der

Übergangszeit.⁶⁴ Diese Fragen verlangten nach unmittelbaren Antworten direkt nach Amtseintritt der neuen Bürgermeisterin im Januar 2001. Auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung waren diese Probleme: Schulabbruch, besonders in den beiden letzten Schuljahren der Elementarbildung und im Sekundarunterricht; das Fehlen von Plätzen für frühkindliche Erziehung; Schulversäumnis von Kindern, die niemanden hatten, der sie zur Schule bringen könnte; Schulmahlzeit; Lehrermangel; Gewalt. Der Schulabbruch in den beiden letzten Jahren der Elementarbildung und während im Sekundarbereich, in der Altersstufe zwischen 15 und 18 Jahren, ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Schüler beginnen mussten zu arbeiten, um die Familie finanziell zu unterstützen. Es handelt sich um eine Überlebensfrage.

Laut Daten des Censo Escolar aus dem Jahr 2000, durchgeführt vom MEC (Ministerium für Bildung und Kultur), waren in der Stadt São Paulo 554.628 Schüler im Elementarunterricht (7 bis 14 Jahre) registriert, 207.974 in der frühkindlichen Erziehung (4 bis 6 Jahre) und 77.250 Kinder in regulären und kontraktierten Kinderkrippen (0 bis 3 Jahre und 11 Monate).⁶⁵ Das Angebot von Plätzen im Elementarunterricht wird von der Stadtregierung und der Bundesstaatsregierung geteilt, wobei die Registrierungen der Stadtregierung bei 32,06% liegen und die Bundesstaatsregierung 51,70% der Plätze bereitstellt. Privatschulen machen 16,24% des Angebots aus. Es lässt sich feststellen, dass es freie Plätze in Schulen der frühkindlichen Erziehung gab, diese lagen jedoch außerhalb der Regionen, in denen Bedarf herrschte.⁶⁶ Die Indizes der Schulabbrecher und Klassenwiederholer im Elementarunterricht der Stadt São Paulo lagen bei 2,15% (11.924 Schüler) beziehungsweise 5,33% (29.561 Schüler).

⁶⁴ Zeit zwischen der Wahl (Ende Oktober 2000) und dem Amtsantritt der neuen Bürgermeisterin (1. Januar 2001).

⁶⁵ Reguläre Kinderkrippen werden direkt von der Stadtverwaltung geleitet und kontraktierte Kinderkrippen – die den größten Teil der Versorgung ausmachen – gehören sozialen Einrichtungen an, die ihre Mittel aus Abkommen beziehen. Im Jahr 2000 standen die Kinderkrippen unter der Verantwortung des Sekretariats für Soziale Fürsorge.

⁶⁶ Später bestand eine Lösung für das Problem in der Einrichtung eines schulischen Transports, der öffentlich und gratis war. Das Programm, das „Vai e Volta“ (etwa: „Kommen und Gehen“) genannt wurde, bot schulischen Transport an für Kinder unter zehn Jahren, die weiter als einen Kilometer von der Schule entfernt wohnten. Es war Bestandteil des Programms, das auch schulische Materialien und Uniformen bereitstellte. Die Schulen gingen auch dazu über, Mahlzeiten für ihre Schüler anzubieten (Frühstück, Mittagessen, Snack und Abendessen).

Diese Daten enthüllen das Niveau der Probleme, der man sich im Bereich der Erziehung und Bildung direkt stellen muss. Das politische Ziel, das die Kandidatur mobilisierte, bestand jedoch nicht darin, Probleme zu lösen, um die Inklusion im selben Gesellschaftsvertrag zu erhöhen, der die gesellschaftlichen Distanzen zwischen den Einwohnern der Stadt aufrecht erhielt. Daher definierte das Programm, das in der Wahlkampagne präsentiert wurde, Prinzipien, die umfassender waren als die Inklusion „von unten“. Es war nötig ein Wagnis einzugehen: der Zugang zu Kulturgütern für die Peripherien sollte verbessert werden, um die Würde aller Einwohner ebenso zu stärken wie deren Zugehörigkeitsgefühl zur Stadt.

Marta Suplicy, die im November 2000 gewählt wurde, begann ihr Regierungskabinett zu organisieren, das noch im Jahr 2000 während der Regierung Pitta beginnen musste, Daten zu sammeln, um die im Regierungsprogramm während der Wahlkampagne geäußerten Projekte zu konkretisieren.

Die Hauptpunkte des Regierungsprogramms waren: Schutz der Stadt, der Interessen und Rechte der Bevölkerung, Stadtplanung und -entwicklung, in einem Kompromiss mit der Ethik und mit Respekt für die Meinung der organisierten Sektoren der Gesellschaft, hauptsächlich in Bezug auf die Realität der Viertel und Eigenarten jedes gesellschaftlichen Segments. Die Regionalisierung und Dezentralisierung des Verwaltungsapparats waren vorgesehen, im Hinblick auf eine geplante, demokratische und nachhaltige Entwicklung. Die wichtigsten Leitlinien waren die Demokratisierung der Stadt und eine Regierung mit Partizipation des Volkes; die Korruption in Sao Paulo sollte aufgedeckt werden und eine aktive Haltung im nationalen politischen Szenario und gegenüber den Schulden bei der Stadt sollte eingenommen werden.⁶⁷

Die von der neuen Administration vorgefundene Situation forderte die Durchführung einiger anfänglicher Programme, um die eigene Verwaltung einzuführen – angesichts des Abbaus des öffentlichen Apparats, zugunsten

⁶⁷ Gemäß der Resolution, die am 18.06.2000 von der Arbeiterpartei verabschiedet wurde, Diretório Municipal de São Paulo, Diretrizes de Programa de Governo.

einer direkten Zuwendung an die ärmere Bevölkerung, wenn auch befleckt von einem „Assistentialismus“.

Dem Städtischen Sekretariat für Erziehung und Bildung fiel gemeinsam mit anderen Sekretariaten wie dem der Gesundheit und dem der Sozialen Fürsorge die Aufgabe zu, über Strategien nachzudenken, die den Zugang der Kinder und Jugendlichen zu den Schulen sowie deren Verbleib in denselben sichern könnten. Es war ebenfalls notwendig, die Fachgebiete der Stadtsicherheit, des Transports, der Entwicklung und der Arbeit zu mobilisieren, um den Problemen die Stirn zu bieten, die jenseits der Schulmauern liegen, die jedoch nichtsdestotrotz den Lernprozess beeinflussen.

4.2.3 Kompensatorische Politik

Die unmittelbar von der neuen Regierung vorgefundene Realität führte diese dazu, die im Folgenden erwähnten Programme auszuarbeiten und anzuwenden. Es ging darum, eine Gegenbewegung zum Minimalstaat (estado mínimo) zu bilden, gegen die Zerstörung der vom Volk erreichten Ziele und der staatlichen Zuwendung an das Volk.

Das Kapitel über die Sozialpolitik des Regierungsprogramms sollte die Logik der konservativen Politik umkehren, indem es den Zugang zu essentiellen öffentlichen Dienstleistungen als Instrument der Umverteilung des Reichtums und als Garantie der Staatsbürgerlichkeit sicherte. Aus diesem Grund plante die Regierung, die Sektorisierung der sozialen Handlungsstrategien als Form des besseren Erwerbs öffentlicher Gelder zu überwinden, um den gesellschaftlichen Probleme der Stadt entgegenzutreten. Die Integration der verschiedenen Handlungsbereiche der sozialpolitischen Strategien war eine der zentralen Zielsetzungen des Projekts, wobei die Erziehung und Bildung als Priorität hervorgehoben wurde:

Die größte Herausforderung der Gesellschaft und gleichzeitig ein wichtiger Faktor der Entwicklung, Partizipation und Staatsbürgerlichkeit ist die Investition in eine hochqualitative Erziehung und Bildung. Der Ausgleich des immensen Defizits an Möglichkeiten, das sich aus dem Umstrukturierungsprozess ergibt, den die Welt momentan durchläuft und der das Wissen und die Information als

Grundbedingung der Entwicklung und der Ausübung der Staatsbürgerlichkeit voraussetzt, besteht darin, die Handlung der Regierung der PT auf dem Gebiet der Bildungspolitik als zentralen Punkt festzulegen.

Angesichts der Herausforderungen des Kampfs gegen die soziale Exklusion und für die demokratische Inklusion aller in eine gerechte und staatsbürgerliche Gesellschaft ist die PT der Ansicht, dass die Aufwertung einer Bildungspolitik für die Stadt Teil der Verpflichtung zum gemeinsamen Kampf für einen breiten und mehrheitlichen Sektor der Gesellschaft ist, der die Entwertung des Rechts auf eine hochqualitative Erziehung und Bildung für alle nicht akzeptiert. Wir geben uns nicht zufrieden mit einer wahrhaftigen kulturellen und erzieherischen „Apartheid“, die die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zunichtemacht, eine ganzheitliche Ausbildung zu erhalten, die deren staatsbürgerliche und partizipative Rechte garantiert. (Programa de Governo, 2000)

Das Programm sah ein umfassendes und übergreifendes Bildungsprogramm vor, das sich an Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Rentner richtete. Dieses Programm sollte von den verschiedenen Verwaltungsbereichen umgesetzt werden und Schulen, Kinderkrippen, Schulen der frühkindlichen Erziehung, Gesundheitsämter, Krankenhäuser, Sportzentren, Parks, Plätze und Sitze von Einrichtungen und Organisationen der staatsbürgerlichen Gesellschaft auf lokaler Ebene – also auf dem städtischen Gebiet – umfassen. Für den Bereich der Kultur wurde eine Dezentralisierung vorgeschlagen, um „den Zugang zu den verschiedenen künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen zu ermöglichen und dadurch die Entdeckung neuer Begabungen und die Implementierung politischen Handlungsstrategien für die regionalen Bereiche Kultur, Sport und Freizeit zu begünstigen. Dies sollte anhand von Kultur-, Sport- und Freizeitzentren geschehen.“ Die zu schaffenden Räume sollten Referenzzentren für die Bevölkerung werden.

In ihrer Antrittsrede erkannte die Bürgermeisterin Marta Suplicy die Notwendigkeit an, Bedingungen zu schaffen, um die existierende Ungleichheit und Armut in der Stadt zu minimieren, da deren Überwindung von der Überwindung des sich in Kraft befindlichen Systems abhängig sei.

Die Menschheit hat die Finsternis noch nicht überwunden, die von der Perpetuierung eines Systems geschaffen wurde, das auf der Aneignung von

Reichtümern durch eine kleine Minderheit beruht und durch das diejenigen benachteiligt werden, die sich in der großen Mehrheit befinden und durch ihre Arbeit zur Aufrechterhaltung dieses Systems beitragen.

In diesem Sinne sollte der Kampf der Arbeiter, der die beiden vergangenen Jahrhunderte prägte auch dieses neue Jahrhundert prägen, und wir hoffen, dass dieser Kampf zu besseren und beständigeren Ergebnissen führt.

(...)

Der Wiederaufbau der Stadt und der Aufbau einer wahrhaftigen Staatsbürgerlichkeit sind Aufgaben, die von Zeit und Raum untrennbar sind. Sie implizieren als Grundbedingung die Partizipation der Bevölkerung bei der Definition von Prioritäten.

Der lokale Rahmen ist der unmittelbare Raum, in dem diese Partizipation der Bewohner als aktive Akteure konstruiert werden kann, die gemeinsam mit den gewählten Autoritäten bei der konkreten Festlegung von Zielen der städtischen Politik arbeiten. (...) ⁶⁸

Das Verständnis der tatsächlichen Situation, in der sich São Paulo befand, „ist die notwendige Bedingung für das Beschreiten eines Weges zur Problemlösung und nicht für ein Racheprojekt. Nur so wird man realistische Ziele formulieren und die Anstrengung verstehen können, die die Wiederherstellung der Stadt erfordern wird.“ (Marta Suplicy, Amtsantrittsrede, Januar 2001)

Die Äußerung im Regierungsprogramm bekräftigte, dass die Erziehung und Bildung „oberste Priorität“ dieser Regierung sei. Die 30%, die laut Gesetz in die Erziehung und Bildung investiert werden müssen, werden genau angewendet. Im Zentrum unseres Interesses werden das Kind und dessen Zugang zu Wissensgrundlagen stehen, denn die Grundschule hat eine grundlegende Bedeutung in der zukünftigen Bildung unserer Jugend. Die Kapazität der Schulen zu vergrößern, die Anzahl der Kinder pro Klasse zu verringern, die Lehrerausbildung zu stärken und die Aufwertung der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten, den Zugang zu neuen Technologien zu ermöglichen, der Familie des Schülers zuzuhören und den Analphabetismus zu bekämpfen – dies werden unsere Ziele sein. (Marta Suplicy, Amtsantrittsrede, Januar 2001)

Die Bürgermeisterin hob hervor, dass zwei Probleme von besonderer Dringlichkeit sind und einer besonderen Aufmerksamkeit und der Mobilisierung

⁶⁸ Amtsantrittsrede der Bürgermeisterin Marta Suplicy, Kopie vom 1. Januar 2001.

aller bedürfen: zunächst geht es darum, „durch Regenfälle ausgelöste Katastrophen zu vermeiden und weiterhin soll sichergestellt werden, dass (...) Tausende Kinder, die eigentlich von den Kinderkrippen in die EMEIs übergehen sollten, nicht auf der Straße landen, weil das städtische Netz nicht genug Plätze für sie anbietet.“

Bei Amtsantritt verkündete die Bürgermeisterin die Schaffung des Mindestlohn-Programms, das darauf abzielte, ein Familieneinkommen von drei Mindesteinkommen für alle Familien, die in der Stadt São Paulo lebten, zu sichern. Das Programm würde schrittweise eingeführt werden und würde das Einkommen von Familien mit Kindern bis zu 14 Jahren betreffen. Die Familien müssten, um von diesem Programm zu profitieren, den regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder sicherstellen.

Dies waren die anfänglichen Richtlinien für die Arbeitsgruppe, die das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung übernahm. Um die Vorschläge umzusetzen, musste das Sekretariat seine Mitarbeiter organisieren, das von der vorherigen Administration vorgesehene Budget überarbeiten, eine Bestandsaufnahme der realen pädagogischen Bedingungen an den Schulen erstellen, Mobiliar für die Schulen kaufen (Schreibpulte), den Wettbewerb um Lehrerstellen vorbereiten (denn das Netz wies zu jenem Zeitpunkt eine große Anzahl von Lehrern mit befristeten Verträgen auf), Schulen reformieren, Bücher kaufen, das Programm Mova (Bewegung zur Alphabetisierung von Jugendlichen und Erwachsenen) wiedereinführen, das in Partnerschaft mit schulischen Einrichtungen durchgeführt wurde.

Die erste Herausforderung, der man sich stellte, war die Entscheidung über die Zukunft der Blechschulen (escolas de lata), die aus großen Containern bestanden, auf illegalem Terrain erbaut waren oder auf Schutzgebieten von Flüssen. Diese Schulen waren von der vorherigen Verwaltung gebaut worden, um auf die Vorgabe des Ministeriums für Öffentliche Angelegenheiten zu reagieren, Schulplätze im Elementarunterricht für Kinder von 4 bis 6 Jahren zu garantieren. Es gab 34 Schulen dieses Typs ohne jegliches Mobiliar und ohne Lehrer. Nach Debatten innerhalb der Stadtverwaltung, in der Abgeordnetenkammer und innerhalb der eigenen

Partei, entschied man sich, diese Schulen solange weiter zu betreiben, wie man versuchte, geeignete Gebiete für den Bau von angemessenen Schulen zu finden. Diese Entscheidung ermöglichte die Einschreibung von 33.000 Kindern in die frühkindliche Erziehung im ersten Regierungsjahr.

Es war notwendig, die Grundlagen für die Regierungsarbeit sowie objektive Bedingungen zu schaffen, damit die Projekte ausgearbeitet werden könnten. Im ersten Brief, der an die Beschäftigten in der Erziehung und Bildung geschickt wurde, rief der Sekretär Fernando de Almeida⁶⁹ die Pädagogen dazu auf, bei diesem Prozess zu helfen, um den Dialog bei der Schulplanung wieder aufzunehmen, wenn das Politisch-Pädagogische Projekt konstruiert würde:

Der Sinn unserer Arbeit und des gesamten Sekretariats für Erziehung und Bildung besteht in der Handlung, die in der Schule und vor allem in den Klassenzimmern vollzogen wird. Mein erstes Wort an die Pädagogen bezieht sich auf diese Handlung. (...)

Daher liegt unser Bestreben in der Erschaffung einer Umgebung von Erfahrungen, die ihnen erlauben, Praktiken und Reflexionen über ein respektvolles Zusammenleben, die angewandte Sprache, die Wertschätzung der Ästhetik und die ethischen Grundlagen zu entwickeln.

Somit rufe ich die pädagogische Gemeinschaft zur Mitarbeit auf! (ALMEIDA, Carta aos educadores de nossas escolas, Janeiro de 2001)

Dieser Brief war das erste Dokument, das an das Schulnetz gesendet wurde. Das zweite war die Zeitschrift *EducAção* n°1, die den Pädagogen eine Reihe von Texten vorstellte, um bei der Problematisierung und Reflexion zu helfen, die während des Planungsprozesses entwickelt wurden. Das Sekretariat plante, seine Bildungspolitik, die Neuorientierung des Lehrplans und die übrigen Aktionen „ausgehend von der Analyse des Projekts der Schule“ zu strukturieren. (São Paulo, 2001, S. 11)

Basierend auf den sozialen Indikatoren und den Projekten, die während der Kampagne ausgearbeitet wurden, begann die Arbeit an der Bildungspolitik und den Projekten, die diese Politik konkretisierten.

⁶⁹ Das Sekretariat für Erziehung und Bildung hatte vier verschiedene Leiter: Fernando Jose de Almeida (Januar 2001 bis Januar 2002), Eny Maia (Februar bis Dezember 2002), Nelio Bizzo (Januar 2003) und Maria Aparecida Perez (Februar 2003 bis Dezember 2004).

Somit demonstrierte die Anwendung der Programme für Mindesteinkommen und Arbeitsunterstützung von Seiten des Sekretariats für Erziehung und Bildung, in Zusammenarbeit mit dem Sekretariat für Entwicklung, Arbeit und Solidarität, die die finanzielle Unterstützung von der Präsenz der Kinder und Jugendlichen in der Schule abhängig machte, dass das Programm ein angemessenes Mittel war, die Indizes des Schulabbruchs und der Versetzungsrate im städtischen Unterrichtsnetz deutlich zu verbessern. Diese Programme vereinten eine Reihe von Aktionen, wodurch sie auf die Verbesserung der Lebensqualität und des Einkommens sowie auf die Absicherung der beruflichen Zukunft der Jugendlichen abzielten.

Das Programm zur Sicherung des Städtischen Familiären Mindesteinkommens (Renda Mínima),⁷⁰ das 2001 umgesetzt wurde, bietet den komplementären Wert zum Familieneinkommen für diejenigen Familien an, die Kinder zwischen 0 und 15 Jahren haben. Der Wert der Unterstützung beträgt 66% des Unterschieds zwischen dem familiären Einkommen und dem Betrag des mittleren Mindesteinkommens pro Familienangehörigem. Durchschnittlich betrug der mittlere Wert pro Familie R\$ 111,60 (41,07 Euros).⁷¹

Das Programm Renda Mínima führte zu einer bedeutenden Verbesserung der Qualität sozialer Ausgaben. Dieser Aspekt kann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Obwohl Renda Mínima im ersten Moment als Ausgabe erscheint, kann es doch angesehen werden als eine Investition mit hohen sozialen und finanziellen Erträgen. An erster Stelle führte seine Einführung zu einer Erhöhung der Versetzungsrate und einem Rückgang des Schulabbruchs (jedes Kind im Schulnetz kostet etwa R\$ 1.300,00). Wenn man bedenkt, dass jede Familie durchschnittlich 2,3 Kinder hat und dass jede Familie pro Jahr durchschnittlich R\$ 1.340,00 erhält, um ihr Kind in der Schule zu halten, gleicht die drastische Reduzierung der Schulabbrecher und Sitzenbleiber die Ausgaben aus.

Wenn man weiterhin bedenkt, dass die Familien ihre Ausgaben in ihren Wohngebieten tätigen, fördert dies die lokalen wirtschaftlichen Tätigkeiten und führt in der Folge zu einer zusätzlichen Einnahme von Steuern. Die Ausgaben werden in diesem Sinne umgewandelt in Einnahmen. Außerdem beseitigt das Programm den Widerspruch zwischen dem Recht auf Erziehung und Bildung

⁷⁰ Gesetz n° 12.651, vom 06.05.1990, erlassen durch das Dekret n° 41.836/02 und modifiziert 2002 durch das Gesetz n° 13.265 vom 02.01.2002.

⁷¹ Wert Oktober 2001.

und der mangelnden Möglichkeit, dieses Recht auch auszuüben. Letztendlich führt das Programm auch zu einem Anstieg der Schuljahre der Kinder und Jugendlichen. (POCHMANN, 2003, S. 69)⁷²

Das Programa Bolsa-Trabalho⁷³ hatte das Hauptziel, Mittel bereitzustellen, damit die Jugendlichen mit geringem Einkommen weiterhin dem Schulnetz verbunden sein konnten, indem sie eine monatliche finanzielle Unterstützung erhielten, deren Wert 45% des Mindesteinkommens betrug, wenn dieser zu den Transportkosten zu den Orten der Vorbereitungskurse für den Eintritt der Jugendlichen in die Arbeitswelt addiert wurde. Gleichzeitig wurde das Zusammenleben der Jugendlichen abgesichert. Die Unterstützung wurde sechs Monate lang angeboten und konnte bis zu einem Maximum von zwei Jahren verlängert werden. Die Jugendlichen besuchten zu einem vorgegebenen Zeitraum die Schule und nahmen zu einem anderen Zeitraum an Kursen, Vorträgen etc. teil.

Während in diesem ersten Jahr die Exklusion analysiert wurde, zeichnete sich ebenfalls der Traum der Inklusion ab. Die Erziehung und Bildung als Antrieb der sozialen Inklusion sollte ein Angebot der Würde im Bildungssystem sein. Die Landkarte der Exklusion war sehr hilfreich für die Planung verschiedener Projekte, wie zum Beispiel die Bestimmung der Orte, wo die jugendliche oder arbeitslose Bevölkerung oder diejenige ohne Schulbildung sich befand.

Somit wurden kompensatorische politische Handlungsstrategien angewendet, wie die kostenlose Verteilung von Schuluniformen und -materialien, Schultransport und Schulmahlzeit, mit der Zielsetzung, die soziale Ungerechtigkeit zu minimieren.

Obwohl gewisse Vorbehalte existieren, erkennen die Pädagogen die Wichtigkeit von Programmen an, von denen arme Schüler und deren Familien profitieren. „Es liegen Forschungen vor, die zeigen, dass die Kinder sich gedemütigt fühlen, wenn sie nicht über Schulmaterialien verfügen. Dies ist ein Faktor der Entfernung von der Schule,“ wie Maria Malta Campos bestätigt. (Folha de São Paulo, 08/02/2004)

⁷² 452,51 e 468,50 Euros im Wert Oktober 2003.

⁷³ Gesetz n° 13.163 vom 05.07.2001, reguliert durch das Dekret n° 40.845 vom 11.07.2001.

Das Programm, das von den Pädagogen am meisten gelobt wurde, ist das des kostenlosen Transports. „Lernen setzt die Grundbedingung voraus, dass die Kinder am Unterrichtsort ankommen und von dort aus wieder nach Hause kommen. Eine der Haupttodesursachen von Kindern an der Peripherie São Paulos sind Verkehrsunfälle. Wenn die Stadtverwaltung einem Kind, das ansonsten zu Fuß gehen würde, Transport anbietet, ermöglicht sie nicht nur dessen Bildung, sondern auch das Überleben des Kindes“, berichtet Almeida. (Folha de São Paulo, 08/02/2004)

Die Anwendung solcher kompensatorischen Maßnahmen, die zwischen verschiedenen Sekretariaten in Anwendung auf die Erziehung und Bildung durchgeführt wurde, erlaubte eine Konzentration, wobei selektive Ausgaben in einem Versuch getätigt wurden, die Effekte der Handlungsstrategien, die zu einer Vergrößerung der Ungleichheit führten, zu minimieren.⁷⁴

Cury (2005, S. 32) hebt hervor, dass die Politik der Inklusion und der Kompensation in der Elementarbildung Brasiliens nur Sinn machen, wenn sie in einer Perspektive der Menschenrechte ausgeführt werden und die Allgemeingültigkeit der Bürgerrechte sowie der politischen und sozialen Rechte anerkennen. Sie sollten sich durch die Intervention des Staats als Zielsetzung eine „Annäherung an die formellen Werte setzen, die in der gesetzlichen Ordnung der realen Werte proklamiert werden, die in Situationen der Ungerechtigkeit existieren. Sie beziehen sich auf das Individuum und auf die Gesamtbevölkerung und werden vom Staat, vom Prinzip der Chancengleichheit und von der Gleichheit aller vor dem Gesetz getragen.“

Dies sind Maßnahmen, die sich eher an Individuen aus den ärmeren Bevölkerungsschichten richten. Sie sollen die Schwächen der universalen Politik korrigieren. Laut Cury erlaubt es die Zuwendung öffentlicher Handlungsstrategien an spezifische Gruppen, *denjenigen zu geben, die es am*

⁷⁴ Laut Daten der Nationalen Forschung zur Wohnsituation – PNAD aus dem Jahr 2001, waren 10% der Erträge auf 1% der reichsten Bevölkerung verteilt, gleichzeitig verfügen die reichsten 10% über einen Anteil, der 60 Mal höher liegt als die Erträge der 10% Ärmsten. Die ärmsten 50% haben weniger als 10% der Erträge (IBGE, 2002; São Paulo, 2003). Die extreme Armut, mit bloßem Auge zu erkennen, betrifft 15% der brasilianischen Bevölkerung. Die Anzahl der Armen beläuft sich auf 30 Millionen Menschen. Laut dem Institut für angewandte Wirtschaftsforschung (Ipea) ist Armut definiert durch ein Einkommen, das unzureichend ist, um die Minimalausgaben für Essen, Wohnung, Transport und Kleidung zu bezahlen. Diese Bevölkerung konsumiert weniger als die 2.000 Kalorien, die laut einem Index der UNO als Armutsgrenze angegeben sind.

nötigsten haben, und somit in der Vergangenheit entstandene Probleme wiedergutzumachen:

Somit ist es notwendig, die Gleichheit als Prinzip der Menschenrechte, der Staatsbürgerlichkeit und der Moderne zu verteidigen. Politischen Strategien der egalitären Erziehung und Bildung reagieren durch eine Schulbildung, bei der die Schüler dieselben Rechte haben, ohne jegliche Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe, Ethnie, Religion und Fähigkeiten. Alle Kinder werden dieselben Einrichtungen besuchen, sie sollen Zugang zu den verschiedenen Phasen der Elementarbildung erhalten, dort verbleiben und erfolgreich sein können. Es geht darum, die Chancen- und Rahmenbedingungsgleichheit vor einem unveräußerlichen Recht des Individuums in die Tat umzusetzen – dem Recht auf Staatsbürgerlichkeit und den Menschenrechten. (CURY, 2002)

Im Jahr 2000 war die Verteilung der Familien in der Stadt São Paulo nach familiärem Einkommen laut Daten des IBGE wie folgt: 13,3% mit bis zu 2 Mindesteinkommen (SM); 24,39% mit 2 bis 5 SM; 25,97% mit 5 bis 10 SM; 11,29% mit 10 bis 15 SM; 10,98% mit 15 bis 25 SM und 14,06% mit mehr als 25 SM. Das Mindesteinkommen betrug 2001 180,00 R\$ (92,71 €) und 2002, als die geplanten Maßnahmen konkretisiert wurden, 200,00 R\$ (93,92 €).

Für eine Familie, die damals von zwei Mindesteinkommen lebte (damals R\$ 400,00 oder 187,84 €), entfielen damit folgende Kosten für ein Kind, das eine Emei besuchte: R\$ 10,00 (€ 4,70) für Schulmaterialien, R\$ 30,00 (€ 14,09) für die Schuluniform und R\$ 56,00 (26,30 €) für Transport. Somit hatte eine Familie eine durchschnittliche Ersparnis von R\$ 96,00 oder € 45,08 pro Kind.⁷⁵ Dies bedeutet einen Zuwachs von 25% im monatlichen familiären Einkommen – ein beträchtlicher Betrag, wenn man bedenkt, dass 2000 laut IBGE eine Familie im Durchschnitt aus 3,75 Personen bestand. Der Wert der Lebensmittel Grundunterstützung (CESTA BÁSICA) im Bundesstaat São Paulo, berechnet von Diese, lag bei R\$ 123,44 (€ 57,97) und der Familienlohn, der registrierten Arbeitern gezahlt wurde, entsprach R\$ 10,31 (€ 4,84).⁷⁶

⁷⁵ Die Ausgaben für Materialien und Uniform wurden von der Stadtregierung getragen. Der Preis für ein Busticket lag bei R\$ 1,40 (€ 0,66).

⁷⁶ Eine Beihilfe, die Arbeitern mit einem monatlichen Gehalt von bis zu R\$ 752,12 (€ 353,20) gezahlt wurde, um den Unterhalt von deren Kindern von bis zu 14 Jahren oder Behinderten jeglichen Alters. (Anmerkung: Stiefkinder und unter Vormundschaft stehende Kinder, die nicht über genügend Mittel verfügen, sind den leiblichen Kindern gleichgestellt.)

Um ihre Familien wirtschaftlich zu unterstützen, ziehen viele Kinder von Tür zu Tür, um Süßigkeiten zu verkaufen, oder sie betteln auf der Straße. Andere bleiben zu Hause, um sich um jüngere Geschwister zu kümmern, sie nehmen also eine Verantwortung auf sich, die eigentlich den Erwachsenen zufällt. Daher war es notwendig, Bedingungen zu schaffen, damit diese Kinder die Schule besuchen konnten und ausreichend Zeit hatten, um zu lernen und an Projekten innerhalb der Schule teilzunehmen:

An erster Stelle würde ich gerne das Konzept der Schulversäumnis korrigieren. Die brasilianischen Kinder der unteren Schichten schwänzen nicht einfach die Schule, sie verlassen die Schule nicht, weil sie es so wollen. Diese Kinder werden aus der Schule vertrieben – offensichtlich nicht, weil diese oder jene Lehrerin aus persönlicher Antipathie diese oder jene Schüler vertreibt oder durchfallen lässt. Es ist die Struktur der Gesellschaft, die eine Reihe von Hindernissen und Schwierigkeiten schafft, die in ihrer Gesamtheit zu einer riesigen Hürde für die Kinder der unteren Schichten werden – nicht nur, um Zugang zur Schule zu erhalten, sondern auch, um dort zu bleiben und die Schullaufbahn zu absolvieren, auf die sie ein Recht haben.

Es existieren also Gründe innerhalb und außerhalb der Schule, die die „Vertreibung“ und das Durchfallen der Kinder der unteren Schichten erklären. (FREIRE, 2001, S. 35)

Obwohl sich die Veränderungen bei den Einschreibungsindizes in der Stadt nicht nur auf die kompensatorische Politik zurückführen lassen, ist es doch interessant festzustellen, dass die Daten zu Einschreibungen sich bereits im ersten Jahr der Regierung, als diese Programme ihren Ursprung fanden, deutlich veränderten (Tabelle 14).

Dennoch war es notwendig, ein Projekt zu entwerfen, dass, in Verbindung mit der kompensatorischen Politik, Bedingungen dafür schaffen würde, gleichzeitig die Bevölkerung anzuziehen, die sich von der Schule entfernt hatte, und eine Verbesserung der Qualität der Erziehung und Bildung zu gewährleisten, indem die Schulmauern geöffnet wurden und neue Ausdrucksformen eingeführt wurden. Laut Freire (1961, S. 15-33) muss die Betrachtung und Lösung der Probleme der Gegenwart erfolgen, unter Berücksichtigung der Kultur des Volks und unter Anwendung bekannter Instrumente, ohne jedoch bereits realisierte Projekte vollständig zu entfremden.

Es ist notwendig, die Einschränkungen und Möglichkeiten dieser Projekte abzuwägen. Nach und nach entstand so die Idee, einen sozialen Raum zu schaffen, der die Schule als Zentrum hatte:

Von einer umfassenden Überarbeitung ausgehend würde die Verankerung oder Integration unserer Schule in ihre lokale Gemeinde erfolgen, mit der sie systematisierte Beziehungen eingehen würde. Beziehungen, die sie selbst zwischen sich und den Familien der Schüler unterstützen würde, denjenigen also, die bereit sind, die Geschicke der Schule zu beeinflussen. Eine Beeinflussung, die nicht nur die Familien mit ihren Anstrengungen integrieren und sie somit ihrer Beschränkungen bewusst machen würde, die gemeinsam überwunden werden könnten, sondern die auch Positionen mit Entscheidungsmacht bereitstellen würde. (FREIRE, 2005, S. 99)

Tabelle 14 - Einschreibungen im städtischen Schulnetz, nach Schulniveau - Stadt São Paulo - 2000-2001

Schulniveau	2000	2001
Frühkindliche Erziehung	289.821	317.586
CEI (Kinderkrippe)	81.847	78.804
CEI (regulär)	26.058	23.819
CEI (privat/vertraglich)	55.789	54.985
Emei (Vorschule)	207.974	238.782
Elementarunterricht	682.519	683.649
Emef (Elementarunterricht)	546.218	550.954
EJA (Jugend- und Erwachsenenbildung)	134.808	131.221
Sonderschulbildung	1.493	1.474
MOVA	0	0
Sekundarunterricht	4.016	4.280
Berufsbildung	149	149
GESAMT	976.505	1.005.664

Quelle:Secretaria Municipal de Educação, *Diário Oficial do Município*, 31.12.2004.

4.2.4 Änderungen im Budget für die Erziehung und Bildung

Im Oktober 2001 nahm der Sekretär der Regierung, Rui Falcão, an einem Treffen im Sekretariat für Erziehung und Bildung teil, unter Anwesenheit des Sekretärs für Erziehung und Bildung, dessen Beraterstabs und der 13 Koordinatoren der Koordinationsstelle für Bildungsprojekte (NAE). Bei diesem Treffen wurden die Zielsetzungen bei der Durchführung der Bildungsprojekte vorgestellt, die bereits in Planung waren, wie die kostenlose Ausgabe von Schuluniformen und -materialien für alle Schüler, die in städtischen Schulen eingeschrieben waren oder an Schulen, die gerade gebaut wurden.

Der wichtigste Punkt auf der Tagesordnung war der Vorschlag, das Organische Gesetz der Stadt (LOM)⁷⁷ zu ändern, das später an die Städtékammer weitergeleitet würde. Es sah den Einsatz von Mitteln der Erziehung und Bildung vor, um das Projekt Mova, die Computerzentren und die Programme Mindesteinkommen und Arbeitsunterstützung (Bolsa Trabalho) umzusetzen. Ebenso sollte es die Kosten tragen für kulturelle und sportliche Aktivitäten. Diese Maßnahme zielte darauf ab, den Einsatz der Mittel für Erziehung und Bildung transparenter zu machen und das Regierungsprogramm zu erfüllen, da der Rechnungshof der Stadt diese Aktionen nicht als Bildungsaktivitäten ansah. Bei diesem Treffen wurde auch über die Kostenerstattung bei Schuluniformen und Schultransport diskutiert, da es bei diesen Themen einigen Widerstand gab.

Der Artikel 212 der Bundesverfassung von 1988 legt fest, dass die Bundesstaaten, der Regierungsdistrikt und die Stadtgemeinden mindestens 25% ihrer Steuereinnahmen für Erziehung und Bildung ausgeben sollen. Durch die Verfassungsänderung n° 14/96 kamen 60% dieser Mittel (was 15% der Einnahme aus der Gesamtheit der Steuern von Bundesstaaten und Stadtgemeinden entspricht) der Elementarbildung zu.⁷⁸ 1990 wurde durch die Genehmigung des Organischen Städtegesetzes ein Anteil von 30% der Ausgaben für die Erziehung und Bildung definiert.

⁷⁷ LOM sah die Ausarbeitung eines Gesetzes vor, das „Ausgaben für die Aufrechterhaltung und Entwicklung des Unterrichts“ vorschrieb, was bis 2001 nicht geschah.

⁷⁸ Siehe Abbildung 2, Kapitel 1.

Der Vorschlag, der an die Städtekammer weitergeleitet wurde, wandelte das verpflichtende Budget für die Erziehung und Bildung von 30% auf 31% ab und schlug weiterhin vor, dass 25% davon im Einklang mit Artikel 70 des LDB eingesetzt würden und die übrigen 6% flexibel eingesetzt würden, damit die Stadt Ausgaben tätigen könnte, die als Bildung der Inklusion beschrieben werden, hauptsächlich auf dem Gebiet der Alphabetisierung von Jugendlichen und Erwachsenen, in den Computerzentren und auf dem Gebiet der kulturellen und sportlichen Inklusion, mit Projekten, die komplementär zur Schulbildung außerhalb des regulären Unterrichts angeboten wurden.

Dies war eine intensive Debatte – ebenso innerhalb der Partei wie zwischen Partei und Gesellschaft. Tatsächlich ging es bei der Diskussion darum, was bei Beachtung der Zusicherung des Zugangs und Verbleibs des Schülers im Schulsystem als Ausgabe für Aufrechterhaltung und Entwicklung des Unterrichts gemäß den Artikeln 70 und 71 angesehen wurde und was nicht:

Art. 70. Als Ausgaben zur Aufrechterhaltung und Entwicklung des Unterrichts werden diejenigen angesehen, die im Hinblick auf die Ausführung der grundlegenden Zielsetzungen der erzieherischen Institutionen aller Ebenen getätigt werden; sie beziehen sich im Einzelnen auf:

I – Vergütung und Fortbildung des Lehrpersonals und anderer Beschäftigter in der Erziehung und Bildung;

II – Erwerb, Instandhaltung, Bau und Erhalt von Einrichtung und Ausstattung für den Unterricht;

III – Gebrauch und Instandhaltung der Güter und Dienstleistungen, die in Zusammenhang mit dem Unterricht stehen;

IV – statistische Erhebungen, Studien und Forschungen, die auf eine Verbesserung der Qualität und Ausweitung des Unterrichts abzielen;

V – Durchführung von Aktivitäten, die für das Funktionieren der Unterrichtssysteme notwendig sind;

VI – Gewährung von Stipendien für Schüler öffentlicher und privater Schulen;

VII – Tilgung und Kostenaufstellung von Kreditvorgängen, die für Einschnitte dieses Artikels vorgesehen sind;

VIII – Erwerb von didaktischen Materialien und Erhalt von Programmen des Schultransports.

Art. 71. Die für folgende Zwecke getätigten Ausgaben stellen keine Ausgaben für den Erhalt und die Entwicklung des Unterrichts dar:

I – Forschung, wenn sie nicht in Verbindung steht mit den Unterrichtsinstitutionen oder wenn sie außerhalb der Unterrichtssysteme durchgeführt wird, und die nicht vordergründig auf die Verbesserung deren Qualität oder deren Ausdehnung abzielt;

II – Subventionierung der öffentlichen oder privaten Institutionen in Form von Fürsorge, Sport- oder Kulturprogrammen;

III – Ausbildung von Sonderkräften für die öffentliche Verwaltung, ob im militärischen oder zivilen Bereich, inklusive Diplomaten;

IV – Unterstützende Programme im Bereich der Ernährung, medizinischen, pharmazeutischen und psychologischen Fürsorge sowie anderen Formen der sozialen Fürsorge;

V – Bau von Infrastruktur, selbst wenn dieser direkt oder indirekt zum Nutzen des Schulnetzes ist;

VI – Lehrpersonal oder andere Beschäftigte im Bereich der Erziehung und Bildung, wenn diese von ihrer Funktion abweichen oder einer Aktivität jenseits des Erhalts und der Entwicklung des Unterrichts nachgehen. (BRASIL, 1996)

Maßnahmen zur Unterstützung der Inklusion bei der Suche nach sozialer Gleichheit zu konstruieren sollte die Formulierung öffentlicher politischer Strategien motivieren. Zum Ende der 1990er Jahre erlebte Brasilien eine riesige Nachfrage nach Stellen in der Elementarbildung, wie in den Kapiteln 2 und 3 nachgelesen werden kann, ohne dass sich dies jedoch in einen Indikator für Gleichheit umgewandelt hätte. Die Gleichheit sollte, in ihren verschiedenen Dimensionen (Einkommensklassen, Regionen, Ethnien etc.) ein wichtiges Kriterium zur Definition von sozialen politischen Strategien sowie beim Einsatz von Ressourcen der Erziehung und Bildung, des Gesundheitswesens etc. sein.

Die Änderung beim Einsatz der Ressourcen, die 2001 vorgetragen wurde, sollte als ein Instrument einer redistributiven Politik angesehen werden, um die Zugangs- und Verbleibschancen aller gleichermaßen zu garantieren.

Die gleichmäßige Verteilung einer Beihilfe kann sich als ungerecht herausstellen: in der Stadt São Paulo gibt es genügend Schulen für alle dort lebenden Kinder von 7 bis 14 Jahren. Die Existenz der Plätze bedeutet jedoch noch nicht, dass alle Kinder und Jugendlichen über Bedingungen verfügt, um die Schule auch besuchen zu können. Es existiert eine Gleichheit in Bezug auf die Einschreibung (also auf den Zugang), aber dies bedeutet noch keine reale Gleichheit, denn die ökonomischen und kulturellen Bedingungen der Familie zur Fortsetzung des Schulbesuchs ihrer Kinder sind noch nicht miteinbezogen. In einem Bildungssystem gerecht zu handeln bedeutet, dass man die Schwierigkeiten, denen sich die Kinder im Laufe ihres Lebens gegenüber sehen, kompensiert.

Die Schule, die als öffentlich und kostenlos angeboten wird, verbirgt häufig die Erfordernisse, die die ärmste Bevölkerung vom Schulbesuch abhält, selbst in Bezug auf die acht Jahre des Schulbesuchs, die verpflichtend sind. Diese Erfordernisse erstrecken sich von Ausgaben für bestimmte Materialien bis hin zu Beobachtungen zur Art und Weise, wie man sich selbst präsentieren sollte, die zu einem nicht immer nützlichen Druck führen, Schuluniformen für die eigene Schule zu kaufen.

Die Studie, die vom Sekretär für Arbeit und Soziale Entwicklung, Márcio Porcham, durchgeführt wurde, und die als Referenz die Variablen anführt, die den Index für Menschliche Entwicklung (IME) angewandt auf São Paulo bilden, zeigen die perverse Ungleichheit auf, die die verschiedenen Regionen der Stadt charakterisiert: die Peripherie weist eine Situation auf, die der Afrikas und Indiens gleicht.

Genau in diesen Regionen weist das städtische Unterrichtsnetz ein signifikantes Wachstum in Bezug auf das Angebot von Schulplätzen in den ersten vier Jahren der Elementarbildung auf.

Man kann die Daten bezüglich der Arbeitslosigkeit und der Verarmung der Bevölkerung nicht außer Acht lassen, wenn man Projekte und Programme formuliert, die eine der grundlegenden Achsen der Bildungspolitik bilden: die Garantie des Schulzugangs, des Verbleibs der Schüler in den Schulen und deren Ausbildung. (MAIA, 2002, Artikel publiziert in der Tageszeitung *Diário de São Paulo*)

Der flexible Einsatz der 6% des Budgets, die laut der hinzugezogenen Dokumente für Bildungsmaßnahmen der Inklusion vorgesehen sind, zielte ab auf das Angebot von:

- geeigneten Programmen für die Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen, die die Schule im angemessenen Alter nicht besuchen konnten (Ausweitung der Projekte EJA und Mova);
- Bedingungen für den Verbleib von Kindern und Jugendlichen in der Schule: Minimaleinkommen und Arbeitsunterstützung;
- Unterstützung des Lehr- und Lernprozesses mittels kultureller und sportlicher Aktionen;
- Zugang zu neuen Technologien (Computerzentren);
- Schultransport für Kinder aus Familien mit geringem Einkommen und für diejenigen, die weit von der Schule leben. Diese Maßnahme zielte darauf ab, die bereits existierenden Schulplätze zu optimieren und den Schulweg für die Schüler sicherer zu machen, sowie den Familien mehr Ruhe zu geben;
- Ausweitung der sozialen Programme im Sinne einer Stärkung und Ergänzung erzieherischen Handelns und zur Bekämpfung des Armutskreislaufs und der sozialen Exklusion;
- schulisches Material und Sporteinrichtungen zur Sicherstellung der Gleichheit der Schüler;
- größere und besser ausgestattete Schulen, mit der Zielsetzung, eine umfassende Bildung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen sowie kulturelle und sportliche Räume zum Nutzen der Gemeinde anzubieten;
- Investition in die materiellen Bedingungen und die Ausbildung der Lehrer, mit der Zielsetzung, die Arbeitsbedingungen sowie die Räume zur Wissenskonstruktion in jeder Lehrereinrichtung zu verbessern.

Zu keinem Zeitpunkt wurde eine Reduzierung der anzuwendenden Prozentsätze vorgeschlagen; allerdings wurde vorgeschlagen, die existierenden Prozentsätze an die Bedürfnisse neuer Ausgaben anzupassen, die bei der Konkretisierung der redistributiven Einkommenspolitik helfen würden:

Unser Ziel ist es, die städtische Bildungspolitik zu erneuern, indem wir Instrumente schaffen, die mit der Modernisierung des Bildungssystems kompatibel sind. Wir planen Investitionen in die Beschäftigten innerhalb des Schulnetzes, die Hauptziel unserer Maßnahmen sind, ebenso wie die Schüler. Unser zweites Ziel hängt vor allem von der Genehmigung der Städtékammer des Projekts ab, das die Methodologie zur Anwendung der Bildungsausgaben verändern soll.

Die Konzeption dieses Projekts ist von der Opposition und auch von den Medien verzerrt dargestellt worden, die das Projekt vereinfacht haben und dessen wahren Zweck verschleiert haben. Sie behaupten, wir würden die „Ausgaben für die Erziehung und Bildung reduzieren“. Dies ist falsch. Im Budget des kommenden Jahres sind 40% zusätzliche Ausgaben für diesen Bereich vorgesehen: wir werden die Investitionen in die Erziehung und Bildung von R\$ 1,0 Milliarde auf R\$ 1,5 Milliarden anheben.

Was unser Projekt vorsieht, ist eine Anwendung neuer Prioritäten bei den Ausgaben, wie Schultransport, didaktische Materialien, Uniformen und soziale Programme, um den Schulbesuch anzuregen und die Schulabbruchquote zu senken. Neben einer Investition in neue Klassenräume, Gehälter und Arbeitsbedingungen möchten wir auch in die soziokulturelle Umgebung der Kinder investieren. Wir möchten den Schülern des Schulnetzes angemessene Lernbedingungen anbieten.

Unser Projekt wird die Investitionen, die auf Seiten der Beschäftigten weiterhin getätigt werden, wertschätzen. Es nützt nichts, in die Unterrichtsbedingungen zu investieren, wenn es uns nicht gelingt, die Schüler in den Klassenräumen zu halten, wo sie zum Lernen bereit sind. Ich bin mir sicher, dass es uns gelingen wird, die beiden Seiten des Problems anzugehen, während wir das Bildungssystem dieser Stadt revolutionieren. (Rede von Marta Suplicy, Dezember 2001)

Der Änderungsvorschlag, der von der Exekutive an die Kammer weitergeleitet wurde, sah eine Änderung verschiedener Artikel des Organischen Gesetzes der Stadt vor. Dabei bezogen sich die wichtigsten Änderungen auf den Artikel 23, insbesondere die Aufnahme des Punktes IV, und auf den Artikel 208, wodurch

der Prozentsatz des städtischen Budgets für Erziehung und Bildung verändert wurde. Die Artikel bezüglich der Erziehung und Bildung sind die Artikel 200, 203, 207, 208 und 221, die im Abänderungsvorschlag 24/01 wie folgt lauten:

Art. 203 – Es ist Pflicht der Stadt, Folgendes zu garantieren:

I – gleiche Erziehung und Bildung für alle, die einen kritischen Geist bezüglich sexueller, rassistischer und sozialer Stereotypen des Unterrichts, der Kurse, Bücher, Schulhandbücher und Literatur entwickelt;

II – frühkindliche Erziehung für eine umfassende Entwicklung des Kindes bis zum Alter von sechs Jahren, in physischen, psychologischen, intellektuellen und sozialen Aspekten;

III – kostenlose Elementarbildung ab dem Alter von 7 (sieben) Jahren, ebenso wie für diejenigen, die im angemessenen Alter keinen Zugang zu dieser Bildung hatten;

IV – Inklusion in der Bildung, die die Vorbedingungen des Lernens und des Zugangs zu Bildungsdienstleistungen, die Wiedereingliederung von Kindern und Jugendlichen in sozialer Problemsituation sicherstellt, den digitalen Analphabetismus bekämpft, die Berufsbildung unterstützt und die Bedingungen dafür schafft, dass der Bildungsprozess mediale, erzieherische und kommunikative Mittel einsetzt;

V – die Einschreibung in die Elementarbildung ab dem Alter von 6 (sechs) Jahren, sofern die Nachfrage ab dem Alter von 7 (sieben) Jahren völlig abgedeckt ist;

Zusatz – Für die Erfüllung der Ziele des Elementarunterrichts und der frühkindlichen Erziehung bemüht sich die Stadt darum, dass die fachliche und finanzielle Zusammenarbeit zwischen Bundesstaat und Staatsverwaltung angeregt wird, wie es der Artikel 30, Punkt VI der Verfassung der Republik festlegt

(...)

Art. 207 (...)

§ 2° - Das gesamte an die Unterrichtseinheiten der Stadt angrenzende Gebiet, das der Stadtverwaltung von São Paulo gehört wird für den Bau von Sportplätzen, Kinderkrippen, Bildungs- und Kulturzentren, Bibliotheken und andere soziale öffentliche Einrichtungen, wie Gesundheitsämter, erhalten.

Art. 208 – Die Stadt wendet jährlich mindestens 31% (einunddreißig Prozent) der Steuereinnahmen, Einnahmen aus Überweisungen

inbegriffen, für den Erhalt und die Entwicklung des Elementarunterrichts, der frühkindlichen Erziehung und der Bildungsprogramme für Inklusion.

§ 1° - Die Stadt entwickelt Pläne und bemüht sich um die Eintreibung und den Einsatz von zusätzlichen Ressourcen, die aus dem Sozialbeitrag des Bildungslohns stammen, von dem der Artikel 212, § 5° der Verfassung der Republik handelt; ebenso bemüht sie sich um die Eintreibung weiterer Ressourcen gemäß Artikel 211, § 1° der Verfassung der Republik.

§ 2° - Das Gesetz definiert die Ausgaben, die als Ausgaben für den Erhalt und die Entwicklung des Prozess der Lehre und des Lernens gekennzeichnet sind, ebenso wie die Ausgaben für frühkindliche Erziehung und Bildungsprojekte der Inklusion.

§ 3° - Die etwaige finanzielle Unterstützung der Stadt für Institutionen des philanthropischen Unterrichts, Gemeinde- oder konfessionelle Institutionen kann nicht mit der minimalen vorgesehenen finanziellen Anwendung aus dem „caput“ dieses Artikels zusammenfallen.

Art. 5° - Dem Artikel 200 des Organischen Gesetzes der Stadt werden die Paragraphen 4° und 5° mit folgendem Text hinzugefügt:

§ 4° - Der Städtische Plan für Erziehung und Bildung wird den Anforderungen im Bundesgesetz n° 9.394/96 nachkommen und wird von einem Bildungsprogramm der Inklusion ergänzt, dessen Kostenplan Ressourcen verwendet, die das in Artikel 212, § 4° der Bundesverfassung geforderte Minimum übertreffen.

§ 5° - Das Gesetz definiert die Aktionen, die das Bildungsprogramm für Inklusion umsetzen, die im vorhergehenden Paragraphen erwähnt werden.

Art. 6° - Die hierzu im Widerspruch stehenden Anordnungen, besonders der Abschnitt III und § 3° des Artikels 133 sowie die Paragraphen 4° und 5° des Artikels 208, alle aus dem Organischen Gesetz, werden außer Kraft gesetzt.
(Markierung von mir)

Tabelle 15 zeigt die angewandten Prozentsätze für die Erziehung und Bildung während der Verwaltung von Marta Suplicy.

Tabelle 15 - Prozentsatz für Erziehung und Bildung, gemäß LOM - Stadt São Paulo – 2001-2004

Jahr	LDB	LDB + Inklusive Bildung
	25%	25% + 6%
2001	28,21	31,24
2002	28,21	32,20
2003	27,19	32,88
2004	27,56	31,22

Quelle: Daten entnommen aus den Berichten des Budgets, veröffentlicht in *Diário Oficial do Município*.

4.2.5 Die ersten Schritte zur Umsetzung der Politik der CEUs

Vergangene Projekte, wie die im zweiten Kapitel erwähnten, wurden erneut begutachtet, während das Sekretariat gleichzeitig den Dialog mit dem städtischen Schulnetz aufnahm und dabei verschiedenste Erfahrungen registrierte und den Lehrplan diskutierte. Der Raum, der geschaffen werden sollte, sollte ein Instrument sein, das die Schulen in seinem Umfeld wachrütteln würde; das die Beziehung mit der Gemeinde stärken und sich in der Gemeinde integrieren würde; das die Notwendigkeit der Zusammenarbeit beim Bekämpfen von Problemen wecken und einen Raum, der die kritische Lektüre der Probleme fördert, schaffen würde; das den Zugang zur Kultur und zu den neuen Technologien fördern würde; einen Raum für Bildung und Information; das die geteilte Verwaltung fördern würde; das die Herausbildung eines sozialen und emanzipatorischen Schutznetzes begünstigen würde.

Die Mitarbeiter des Sekretariats bemühten sich, das Netz zu organisieren: Realisierung einer Forschungsarbeit gemeinsam mit den Direktoren und Fachleuten des Sekretariats mit Unterstützung der Universitäten (USP, PUC und Unesp), Reform der Schulen, Anschaffung von Mobiliar, Vorbereitung des Wettbewerbs für Lehrerstellen und andere im Netz Beschäftigte, Revision des Bauplans, Planung der weiterführenden Bildung, Organisation der Übergabe der Kinderkrippen vom Sekretariat für Soziale Fürsorge an das Sekretariat der Erziehung und Bildung. Es wurde beabsichtigt, dass die Generationen, die in den kommenden Jahren das System der Erziehung und Bildung durchleben würden, dabei eine Humanisierung der sozialen Beziehungen sowie einen stärkeren Bezug dieser Beziehung auf die

Welt anstreben würden – um diese ausgehend von Werten wie Zusammenarbeit, Respekt, Solidarität und Toleranz zu verändern.

Dies war der Angelpunkt: die Akzeptanz und der Respekt gegenüber individuellen Unterschieden und die kollektive Anstrengung zur Erlangung der Gleichstellung bei Entwicklungsgelegenheiten; soziale Beziehung sollten weniger ungleich gemacht werden.

In einer abschließenden Analyse müssen wir demonstrieren, dass wir die Kinder, deren Lehrerinnen, deren Schule, Eltern und Gemeinde respektieren; dass wir öffentliche Angelegenheiten respektieren und angemessen behandeln. (...) Nur auf diese Weise können wir von Prinzipien und Werten überhaupt sprechen. Die Ethik ist sehr eng an die Ästhetik geknüpft. Wir können den Schülern nichts von der Schönheit des Lernens erzählen, wenn deren Klassenräume nicht wasserdicht sind, wenn sie nicht geschützt sind vor dem kalten Wind, der durch die Klassenräume pfeift. In diesem Sinne müssen die Schulen schnellstens renoviert werden; das Gesicht der Schule kann sich somit bereits ein wenig ändern – nicht nur von einem materiellen Gesichtspunkt aus, sondern vor allem, was deren „Seele“ anbetrifft. Wir dürfen keinen Zweifel daran aufkommen lassen, dass wir an die Menschen an der Basis glauben und sie respektieren. Die schnellstmögliche Reparatur der Schulen ist ein politischer Akt, der bewusst und effektiv umgesetzt werden muss. (FREIRE, 2001, S. 34-35)

Parallel wurden im Kabinett der Bürgermeisterin zwei Gruppen organisiert. Der Ersteren gehörte der technische Beraterstab an, ebenso wie Vertreter des Sekretariat für Erziehung und Bildung, um den Bildungsplan auszuarbeiten, der im Dezember 2001⁷⁹ verkündet werden würde, mit Zielen für die drei verbleibenden Jahre der Verwaltung. Die in Angriff genommenen Punkte waren:

- was ist Innovation?;
- der neue ökonomische Kontext des Landes in den vergangenen sechs Jahren nach der Veröffentlichung des LDB;
- sektorielle Auswirkungen der neu zu ergreifenden Maßnahmen;

⁷⁹ Am fachlichen Beraterstab nahmen Maria Aparecida Perez, Rose Pavan, Maria Angelita Morais, Naotaka Chinem und Branislaw Kontic teil. Von Seiten des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung nahmen Selma Rocha und Fabio Renzo teil.

- Konstruktion des Konzepts;
- Erhebung der Nachfrage von Seiten des Sekretariats;
- gemeinsam mit dem Sekretariat für den Wohnsektor: Feststellung der Gebiete, die für städtische Umsiedlungen eingeplant wurden;
- Vorschlag eines Kalenders von Treffen zur Ausarbeitung des Plans, des neuen Projekts gemeinsam mit den Koordinatoren der Erziehung und Bildung und den regionalen Verwaltungskräften (den späteren Unterpräfekten);
- Bildung einer Gruppe zur Begleitung der Bildungsprojekte, um die Budgetstudie zur Umsetzung des Plans zu unterstützen, der gerade ausgearbeitet wurde.⁸⁰

Es wurde innerhalb der Gruppe die Übereinkunft getroffen, keinen Punkt des Plans zu veröffentlichen, bevor er nicht in seiner Gesamtheit abgeschlossen und von der Bürgermeisterin bewilligt wurde. Die Gruppe sollte auch zur Definition des neuen Raums im Sinne der Bildungspolitik beitragen.

Der zweiten Gruppe, ernannt durch den Erlass 244/01 vom 23. Oktober 2001, gehörten Repräsentanten des Sekretariats für Erziehung und Bildung, der Regierung, der Sozialen Fürsorge, der Verwaltung, des Finanzsektors und des fachlichen Beraterstabs der Bürgermeisterin an. Die Gruppe bestand bis zum 20. August 2002, als deren Mitglieder und Definitionen durch den Erlass 260/02 geändert wurden.

Im Laufe der Arbeit wurde die Gruppe vergrößert oder modifiziert, gemäß der Arbeit, die zu bestimmten Zeitpunkten durchgeführt werden musste. An der Debatte um den neuen Raum, die Konzeption und Tragweite des Angebots sowie das politische Projekt nahmen andere Regierungsmitglieder teil.

⁸⁰ Die Datenerhebung fand ausgehend von persönlichen Aufzeichnungen der durchgeführten Treffen und von Archiven des Beraterstabs statt

Ich habe keinen Zweifel daran, dass eine der Aufgaben, bei deren Erfüllung die Erziehung und Bildung uns heute helfen kann, darin besteht, unseren demokratischen Prozess beständiger zu machen.

Wenn wir an diese Möglichkeit glauben, deren Umsetzung über einen pausenlosen Kampf zugunsten einer wahren, kompetenten, politisch klugen, fröhlichen öffentlichen Schule stattfindet, wird es unverzichtbar, auch für den Traum zu kämpfen, und diesen möglich zu machen; etwas zu erschaffen und dabei die Lehrer und Lehrerinnen miteinzubeziehen, von denen wir sprechen. Dies bedeutet, die verantwortlichen Lehrer sozial, pädagogisch und politisch zu begreifen. (FREIRE, 2001, S. 126)

Die Gruppe befasste sich mit verschiedenen Konzepten während der Ausarbeitung eines Programms, das diese neuen Perspektiven erlauben würde. Das Konzept, das zu Beginn angewandt wurde, war das der „Rückbeziehung der Bildung auf das Leben“ (CAVALIERI, 2002). Bei diesem Konzept geht es um eine Ausdehnung der Funktionen der Schule, um deren integrative Rolle für die Gemeinde besser zu erfüllen, diese Beziehung ausgehend vom Subjekt umzuwandeln und nicht die ausgrenzende Rolle zu bestärken, die die einfache Übertragung des Wissens auslöst. Es wurde nicht beabsichtigt, eine neue Methodologie oder eine neue Pädagogik zu finden oder vorzuschlagen.

Die Analyse vorheriger Projekte, deren politischen, ökonomischen und sozialen Kontextes sowie der dazugehörigen Fakten, die ihre Spuren in der Geschichte hinterließen, erneuert das Wissen in dem Maße, in dem die untersuchten Gegenstände Zeugnisse einer Praxis sind. Das Verständnis dieser Projekte lässt sich übersetzen durch die Dialektik zwischen dem, was man vorhat und dem, was man tut. Somit lag die Herausforderung darin, Antworten zu finden.

- Was musste getan werden, um den Prozess der Lehre und des Lernens zu verbessern?
- Wie könnte die Schule, als öffentlicher Raum, zur Bildung von Staatsbürgern beitragen?

- Wie könnte man nicht nur Kinder miteinbeziehen, sondern auch die Gemeinde in der Umgebung der Schule, innerhalb eines revolutionären Projekts?

Eine der ersten Definitionen bestand darin, dass der neue schulische Raum den Kontakt mit allen kulturellen Ausdrucksformen gewährleisten sollte. Dieser Kontakt jedoch könnte nicht einfach auf unorganisierte Art und Weise hergestellt und der schulischen Routine übergestülpt werden, ohne mit einem kulturellen pädagogischen Projekt im Dialog zu stehen.

Auf Grundlage des Regierungsprogramms wurde das Projekt betrachtet, diese Räume als Pole der Kultur, des Sports und der Freizeit zu begreifen, damit die Dezentralisierung des Zugangs zu verschiedensten künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen sich auch tatsächlich vollziehen würde. Diese Räume könnten auch dazu dienen, die Angebote der Jugendzentren⁸¹ zu erweitern und zu verlinken, wodurch die Konstruktion des sozialen Schutznetzes gemeinsam mit der lokalen Gemeinde ermöglicht wurde.

Humanisierung erfordert die Überwindung des Widerspruchs zwischen Unterdrücker und Unterdrücktem; sie bedeutet, die Freiheit zu haben, etwas zu erschaffen, seine Meinung zu äußern, als aktives und verantwortliches Individuum teilzunehmen. Der soziale Raum sollte zur Sicherung unseres Zustands als Menschen beitragen, wobei beachtet werden muss, dass wir im täglichen und kollektiven Zusammenleben die Einschränkungen des Privaten überwinden und Prozesse neu erfinden, um unser kollektives Gedächtnis, unsere Identität und Würde zu bewahren. Die soziale Interaktion vollzieht sich über die Notwendigkeit und das Verlangen, Prozesse mitzuerleben und an ihnen teilzuhaben, die soziale Subjekte konstruieren, innerhalb der verschiedensten sozialen Praktiken (FREIRE, 1987, S. 31-34).

Somit sollte das architektonische Projekt diese Problemstellungen beantworten: es sollte die Peripherie mit Räumen – die zuvor nicht vorhanden waren – für kulturelle Aktivitäten in ihren verschiedenen Ausdrucksformen und für die Ausübung verschiedener Sportarten versorgen sowie das

⁸¹ Die Jugendzentren richteten sich innerhalb der ärmsten Gemeinden mit einem außerschulischen Angebot an Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 14 Jahren.

Zusammenleben mit der Gemeinde ermöglichen, während der Raum selbst zu einem Gemeinderaum werden sollte.

In einer demokratischen öffentlichen Verwaltung muss die Ausarbeitung von Projekten und deren Inhalten ausgehend von täglichen Beziehungen geschehen, in anderen Worten ausgehend von der Kenntnis und der Beziehung zum Wirklichen, wobei bisherige Verhaltensmuster umgekehrt werden, die Geschichte neu geschrieben wird und die Begrenzungen von deren Repräsentation erkannt werden. Das Konkrete und das Besondere müssen analysiert werden, indem man von dem Ausgangspunkt der kollektiven und individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Bevölkerung ausgeht. Es ist hervorzuheben, dass die Aufmerksamkeit für und die Beschäftigung mit diesen Bedürfnissen der Bevölkerung Prioritäten waren. Dennoch bestand das „Extra“ dieser Regierung darin, auch die Wünsche der Bevölkerung auf einem Niveau der Gleichheit mit ihren Bedürfnissen zu betrachten. Diese Politik würde es erlauben, zwischen Subjekt und seinen Wünschen in Bezug auf den Anderen zu differenzieren, wodurch Räume geschaffen wurden, um die Ursachen, die Rechte, die Bedingungen der Ungleichheit auf einem Niveau zu analysieren, das, ohne paradox zu sein, Unterschiede respektieren würde.

4.2.6 Veröffentlichung des Zielsetzungsplans für die Erziehung und Bildung

Im Dezember 2001 präsentierte die Bürgermeisterin bei einer Presseversammlung den Zielsetzungsplan für die Erziehung und Bildung, der zum Ziel hatte, die drei grundlegenden Probleme der Erziehung und Bildung in São Paulo zu überwinden: Zugang und Verbleib in der Schule; Wertschätzung der Lehrer; und soziale Qualität der Erziehung und Bildung. Das Projekt CEU wurde präsentiert als Teil des Plans, sowohl um die Probleme der Schulplätze und der Anpassung des Netzes zu überwinden als auch um kulturelle und Sporträume zur Komplementierung des Schultags anzubieten. Der Präsentation gingen Treffen zwischen der Bürgermeisterin und den Koordinatoren der Bildungszentren sowie der wichtigsten Berater des Sekretariats für Erziehung und Bildung voraus.

Bei der Versammlung wurde auch das Modell des CEU präsentiert, damit alle sich eine Vorstellung von der Dimension des geplanten Projekts machen konnten. Ebenso wurde die Anzahl der Zentren verkündet, die bis zum Ende der Verwaltung gebaut werden würden: 45 CEUs.

Die angekündigten Maßnahmen für die Beschäftigten der Erziehung und Bildung wurden gemeinsam mit einer Serie von Veränderungen bezüglich der öffentlichen Angestellten ergriffen, wie der Veränderung des Gehaltsgefüges, der Einführung eines neuen System der Lohnanpassung pro Quartal, der Festlegung einer Datenbank zur jährlichen Revision der Gehälter, der Gründung einer Ausbildungsschule für Öffentliche Bedienstete und der Ausarbeitung eines neuen Planes für Ämter, Karrieren und Gehälter.

Für die Erziehung und Bildung wurde eine Anpassung von 5% vorgeschlagen:

Wir halten nun freudige Überraschungen für die Erziehung und Bildung bereit – denjenigen Bereich, den unsere Regierung als ihre Priorität ansieht. Wir genehmigen eine Anpassung von 5% der Lohngrundlage des Netzes: von dieser Erhöhung werden alle Bediensteten der Erziehung und Bildung profitieren. Insgesamt werden 64.000 Beschäftigte profitieren, was eine Summe von 45% der Beschäftigten der Stadtverwaltung ausmacht. Die Beschäftigten der Frühkindlichen Entwicklung (ADIs) werden auch von der Erhöhung profitieren, da ab Januar die Kinderkrippen vom Sekretariat für Soziale Fürsorge an das der Erziehung und Bildung weitergeleitet werden. (Auszug aus dem Vortrag der Bürgermeisterin zur Präsentation des Zielsetzungsplans, Dezember 2001)

Es wurde weiterhin die Schaffung der Vergütung zur Bildungsentwicklung – GDE vereinbart, die jährlich allen Teilnehmern der schulischen Einheit gemäß den zuvor aufgestellten Kriterien gezahlt wurde:

Unsere Idee ist es, die Leistung der Einheiten des Netzes zu evaluieren, nach spezifischen Kriterien, die die abschließende Note jeder Schule und jedes Zentrums für frühkindliche Bildung bestimmen werden. Je besser die Note desto besser die Vergütung. Die Werte variieren zwischen R\$ 350,00 und R\$ 1.000,00.

Dadurch möchten wir den Teamgeist anregen. Die Werte, die von jeder Schule oder Kinderkrippe erreicht werden, werden gleichermaßen an alle Mitglieder des Netzes weitergeleitet werden, von den Direktoren und Lehrern bis hin zu den Küchen- und Reinigungskräften. Es ist ein Preis, der aufgrund eigener Leistung erlangt wird. Die Beschäftigten der Koordinationsstelle für Bildungsprojekte (NAEs) werden eine Vergütung proportional zu den erreichten Mittelwerten der Schulen unter ihrer Aufsicht erhalten.

Die Kriterien, die die Werte der Vergütung definieren, haben verschiedene Punktbewertungen, gemäß ihrer Wichtigkeit. Am meisten zählt der Verbleib der Beschäftigten und der Schüler in der schulischen Einheit: jeder erhält 25 Punkte. In der Hierarchie folgt die Anwesenheit der Beschäftigten, bzw. die Anzahl registrierter Fehlstunden, Aktionen der Verwaltung und Demokratisierung der Schule und die Entscheidung der Lehrer für ganztägige Anstellung.

In den Zentren für Frühkindliche Erziehung ist das wichtigste Kriterium der Index zur Besetzung der angebotenen Stellen. Darauf folgt die Fortdauer in den Stellen, die Leistung und Anwesenheit der Angestellten der Kinderkrippen. (Auszug der Rede der Bürgermeisterin anlässlich der Präsentation des Zielsetzungsplans, Dezember 2001)

Die Angleichung des Netzes zielte darauf ab, die Blechschulen zu ersetzen und die Anzahl von Schulen (Emefs und Emeis) mit vier verschiedenen Schichten innerhalb des städtischen Unterrichtsnetzwerks zu verringern. Abbildung 3 präsentiert eine Zusammenfassung der Vorschläge aus dem Zielsetzungsplan.

Es wurde ebenfalls der Plan zur Anwendung der Ressourcen der Erziehung und Bildung vorgestellt, der es erlauben würde, den Zielsetzungsplan für die folgenden drei Jahre zu konkretisieren. Dieser Plan zeigte die Umsetzbarkeit des vorgestellten Projekts. Dabei waren besonders die Ressourcen für die Bildung der Inklusion hervorzuheben, Resultat der Änderung des Organischen Gesetzes der Stadt. Außerdem wurden die Beträge für Personalausgaben, neue Bauten und die Kostenaufstellung angegeben.

Abbildung 3 - Vorschläge aus dem Zielsetzungsplan für die Erziehung und Bildung, nach Problemen / Diagnosen - Stadt São Paulo – 2001

Probleme/Diagnosen		Lösungsvorschläge
Zugang	Mangel an Plätzen	In drei Jahren isolierte Einheiten und die Bildungszentren mit Kinderkrippen, EMEI und EMEF bauen: 45 Vereinigte Bildungszentren (CEUs) verteilt in der Stadt. 2002 werden 20 gebaut werden, 2003 weitere 20 und 2004 weitere 5.
In Kinderkrippen	Es liegen keine korrekten Schätzungen vor	150 Kinderkrippen
Frühkindliche Erziehung (Alter: 4 bis 6 Jahre)	60.000 geschätzte Plätze, basierend auf der Liste der Nachfrage und der Volkszählung.	81 Emeis
Elementarunterricht	96.000 Schüler in Schulen mit 4 Schichten	64 Emefs
Verbleib in der Schule		
Elementarunterricht	10% ist die geschätzte Rate der Schüler, die die Schule versäumen und auf das Lernen verzichten	Mindesteinkommen wird abhängig gemacht vom Schulbesuch Uniform und Schulmaterialien werden gestellt Schultransport wird eingeführt Schulmahlzeit wird verbessert (eine Mahlzeit anstelle eines Sandwichs) Arbeitsunterstützung für Jugendliche der Sekundarstufe, die vom Schulbesuch abhängig gemacht wird
Bewertung der Beschäftigten der Erziehung und Bildung		Gehaltserhöhung von 5% im Dezember 200 Millionen Reais in die Bewertung der Lehrer investieren Implantierung der Vergütung der Entwicklung der Erziehung und Bildung (gleicher Wert für alle Bediensteten der Schule gemäß zuvor festgelegten Kriterien) Investition in die Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer Fortbildung für alle Beschäftigten der Erziehung und Bildung
Soziale Qualität des Unterrichts		Durchführung von pädagogischen Treffen Erarbeitung von Veröffentlichungen mit von SME und NAE produziertem Inhalt Implementierung der Gruppen zur Begleitung der Aktionen in der Erziehung und Bildung (GAEE) Spezifische Ausbildung für die frühkindliche Bildung Serie von Vorträgen und Treffen für die Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen - EJA Programm für sexuelle Orientierung Programm für Forschung und Austausch Investition und Informations- und Kommunikationstechnologien Erneuerung des Archivs der Lesesäle Neuorientierung des Lehrplans Anregung der Teilnahme durch die Konsolidierung der Schulräte und die Bildung von Gremien Bildung von Creces – Regionale Räte von Schulräten

4.3 Territorium und Stadt: Definition des architektonischen Projekts, Wahl der Baugrundstücke, Beteiligung der Gemeinden

Die Debatte über die Umsetzung der individuellen und kollektiven Wünsche war im Diskurs dieser Regierung immer anwesend, die es sich zum Ziel setzte, dieselben Rechte für alle zu sichern und die Partizipation zu garantieren. Eine demokratische Politik sollte verschiedene Interessen berücksichtigen, die, mit Rücksichtnahme auf Ziele, die manchmal von Individuen geäußert wurden, immer das Kollektiv respektieren. Die Beachtung von Forderungen ist nicht länger abstrakt, wenn sie verstanden wird als ein gemeinsames Recht aller Individuen, wenn sie sehen, dass ihre Unterschiede umso mehr respektiert werden, je mehr sie an einem kollektiven Prozess teilnehmen. Dies ist das Prinzip der Demokratie: Respekt für individuelle Rechte, während gleichzeitig die Individuen die kollektiven Rechte respektieren.

Das demokratische Zusammenleben erlaubt eine Überwindung der Trennlinie zwischen Individuum und Kollektiv, denn es beantwortet Probleme nach den Notwendigkeiten, die von der Gemeinde vorgetragen werden. Die Befriedigung der individuellen Bedürfnisse erfolgt durch das Teilen der Erfahrung, durch die Sozialisierung des Resultats, was Verhaltensänderungen und auch Änderungen des Weltbilds mit sich bringen kann.

In Brasilien setzt die Gestaltung einer grundlegend neuen Identität für die Schule voraus, dass Bedingungen für die Einführung eines intensiven, authentischen und kreativen Zusammenlebens zwischen allen Elementen der Schulgemeinde geschaffen werden. In anderen Worten: es ist notwendig, dass die Schule eine Umgebung ist, in der die Kinder und Erwachsenen demokratische Erfahrungen erleben. Nur von solchen Erfahrungen ausgehend ist es möglich, eine solche neue Identität zu erschaffen. Dies bedeutet nicht zwingend eine fortschrittliche Gelegenheit zur Gleichstellung oder „natürlichen Fusion“ zwischen den Unterschieden und Ungleichheiten. [...] Es bedeutet einen Kontext, der die Bewusstwerdung und neuerliche Ausarbeitung von Projekten durch neue kulturelle Formen begünstigt, die somit einen Raum für ihren Ausdruck finden. (CAVALIERI, 2002, S. 267)

Wie bereits aus dem vorhergehenden Kapitel hervorgeht, bildete der gewünschte soziale Raum die Grundlage für die Architektur des notwendigen physischen Raums. Bei der Formulierung des Projekts wurden die Parkschule und die Cieps, beide in Kapitel 2 präsentiert, als Parameter verwendet, außerdem wurde der ökonomische, kulturelle und soziale Kontext der Stadt São Paulo berücksichtigt. Das Projekt lief zunächst, wie die im Folgenden präsentierten Modelle zeigen, unter dem Titel *Centro Municipal de Educação e Lazer (Städtisches Zentrum für Bildung und Freizeit)*.

Es wurde besonders darauf geachtet, das städtische Schulnetz nicht durch die Schaffung andersartiger Instanzen zur Verwaltung oder durch eine andere Ausbildung für die Angestellten der neuen Zentren zu isolieren – dies war eines der Argumente der Kritik und letztlich Aufgabe der Cieps. Die Schulen, die auf einem bestimmten Gelände gebaut wurden, sollten sich, gemeinsam mit den bereits existierenden Schulen, in die Gemeinde integrieren, damit die beabsichtigte Veränderung für die Schule auch stattfinden konnte. Die Integration sollte den Schulen in der Umgebung dienen.

Es war bekannt, dass, um alle geplanten Bauten unterbringen zu können, die Grundstücke eine sehr große Fläche abdecken mussten. Somit wurde die Recherche nach Standorten begonnen, bei der das im Sekretariat für Finanzen der Stadtverwaltung vorhandene Register verwendet wurde. Die ausgewählten Gebiete wurden vor Ort geprüft, nach Vergleich der Bedarfsdaten mit der Landkarte der Exklusion. Gleichzeitig erhielt man Zugang zu den ersten Erhebungen, die für die Ausarbeitung des Leitplans der Stadt erstellt wurden.

Foto 36 – Maquetes CEU

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E LAZER

leono perelemutter e marciel peinado arquitetos



Kinderkripp



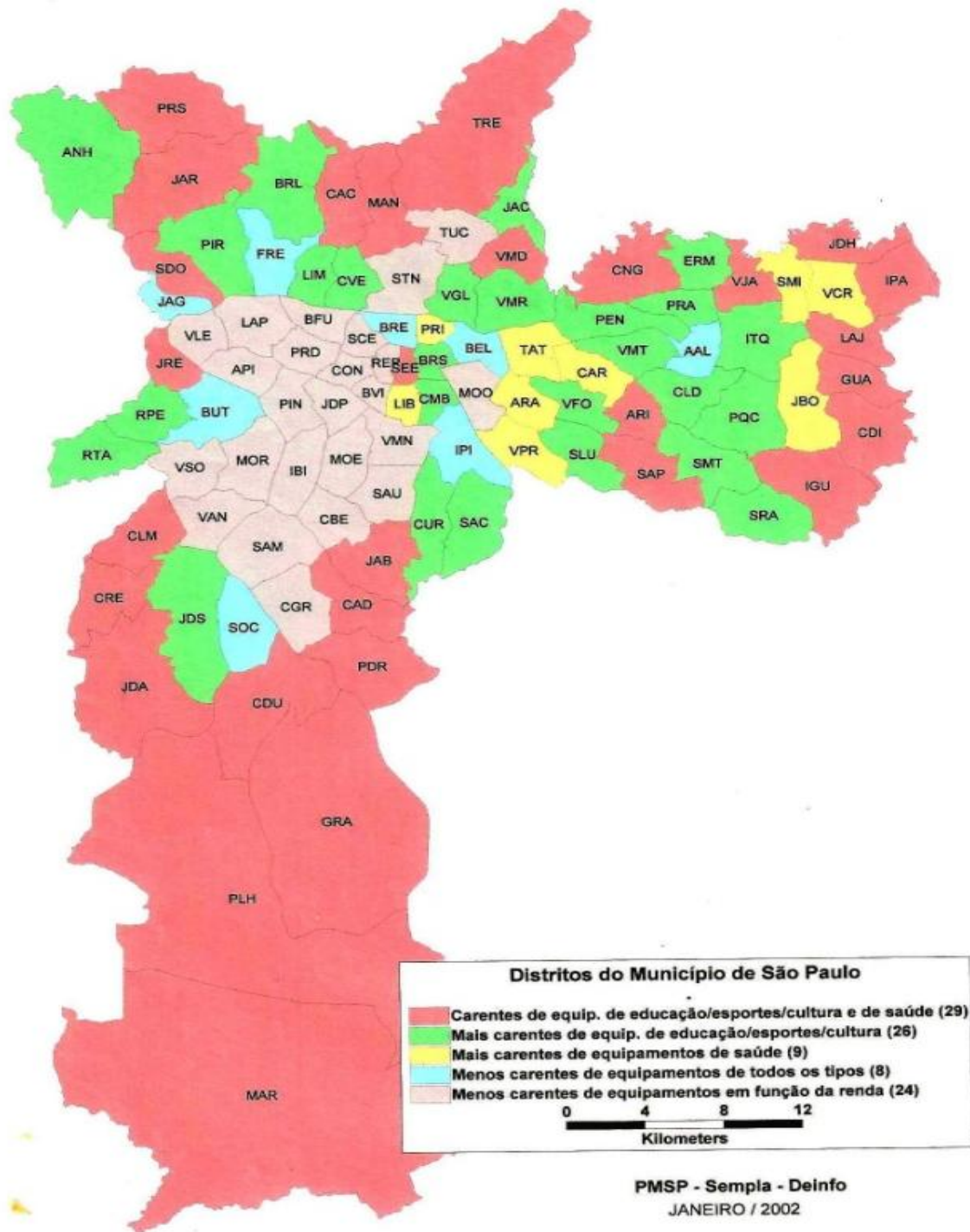
Block Kultur – Theater,
Studios, Sportanlagen

Block Unterricht –
Klassenzimmer, Bibliothek
und Telezentrum

Quelle: persönliches Archiv
Modell des Bildungskomplexes Inácio Monteiro

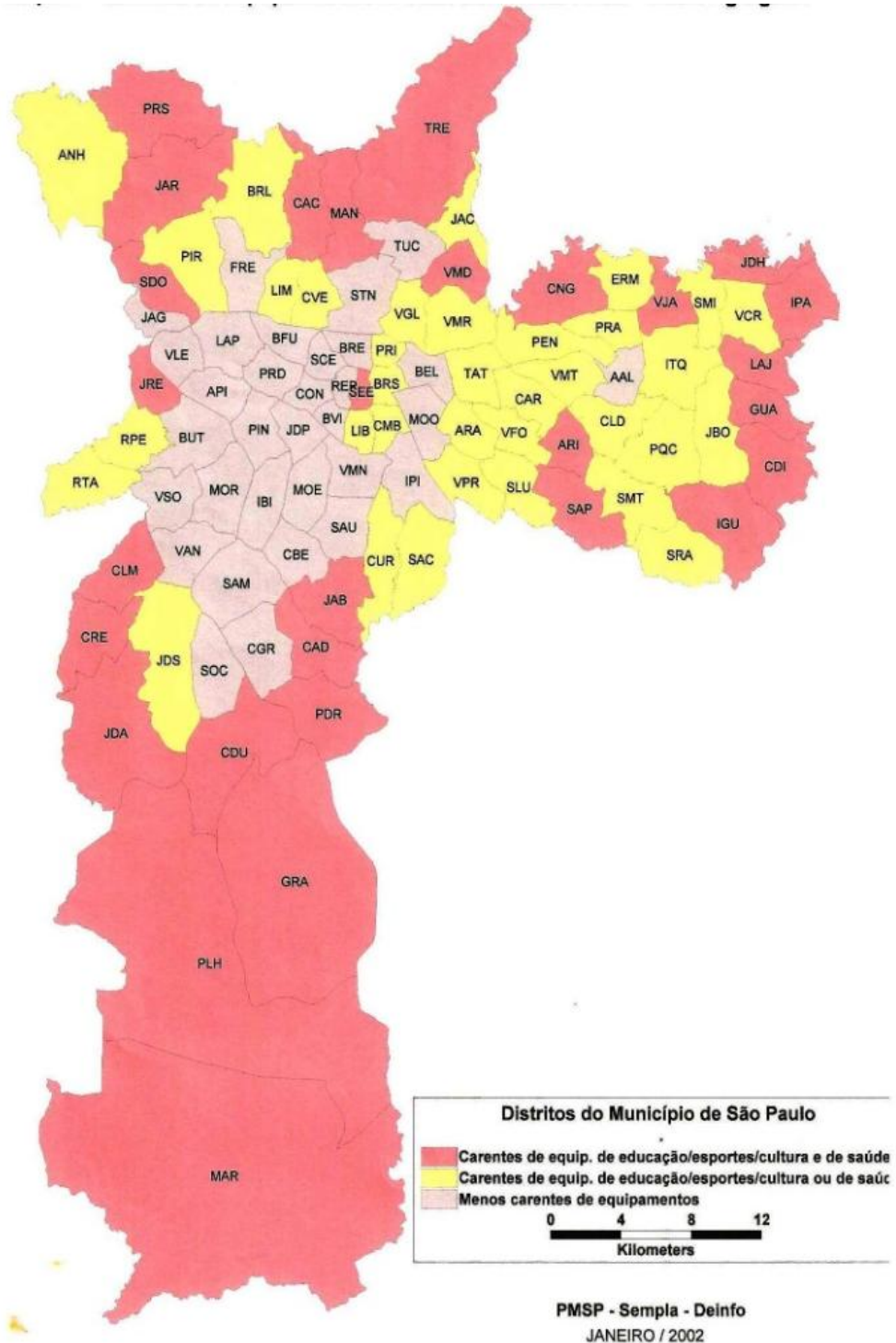
Der Leitplan hatte unter anderem das Ziel, die Ungleichheiten im Angebot öffentlicher Einrichtungen auf dem Stadtgebiet zu reduzieren. Um eine Analyse der existierenden Mängel in jeder Region der Stadt im Verhältnis zur Verteilung dieser Einrichtungen zu ermöglichen, konstruierte die verantwortliche Kommission für die Studien und Anpassung der Leitlinien im sozialen Bereich des Sekretariats für Planung (Sempla) eine Methodologie für die Analyse, deren Resultat zusammengefasst in den Karten 6 und 7 dargestellt wird.

Karte 6 - Mangel an sozialen Einrichtungen im lokalen Bereich - Stadt São Paulo – Januar 2002



Quelle: Secretaria Municipal de Planejamento – Sempla/Deinfo.

**Karte 7 - Mangel an sozialen Einrichtungen im lokalen Bereich –
zusammengefügtter Modus - Stadt São Paulo – Januar 2002**



Quelle: Secretaria Municipal de Planejamento – Sempla/Deinfo.

Es wurden Einrichtungen im lokalen und Bezirksbereich miteinbezogen, mit Ausnahme der großen Einrichtungen oder derjenigen, die spezielle Dienstleistungen anbieten, da sich diese an eine Zielgruppe richten, die nicht nur aus der direkten lokalen Umgebung stammt, wie Krankenhäuser oder öffentliche Parks. Es wurden Daten über die Bereiche der Erziehung und Bildung, Sport, Kultur und Gesundheit verwendet, wobei die verschiedenen Indikatoren ausgewertet wurden:

- Schulbesuchsquote für frühkindliche Erziehung (Prozentsatz der Einschreibungen in Kinderkrippen und Vorschulen im Verhältnis zur existierenden Nachfrage in der Altersgruppe von 0 bis 6 Jahren);
- Schulbesuchsquote in der Elementarbildung (Prozentsatz der Einschreibungen vom 1. bis 8. Jahr des Elementarunterrichts im Bezug zum gegenwärtigen Bedarf in der Altersgruppe zwischen 7 und 14 Jahren);
- Index des Angebots von sportlichen Einrichtungen kleiner und mittlerer Größe (Gesamtzahl von aktiven Einrichtungen pro 100.000 Einwohner);
- Index des Angebots von Bibliotheken für Kinder und Jugendliche (Gesamtzahl der Kinder- und Jugendbibliotheken pro 100.000 Einwohner in der Altersgruppe zwischen 7 und 14 Jahren);
- Index des Angebots von Einrichtungen in der gesundheitlichen Grundversorgung (Gesamtzahl der Einrichtungen der Grundversorgung pro 20.000 Einwohner);
- Mittleres Familieneinkommen (Forschung Origem/Destino 1997 von Cia do Metropolitano de São Paulo – Metrô).

Die Einführung der Variable des Einkommens ermöglichte es, die Bezirke mit dem geringsten Mangel an Einrichtungen in Bezug zu setzen zur Bevölkerung dieser Bezirke. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass das Ziel der Arbeit nicht war, die *Regionen mit dem größten Mangel* der Stadt zu

identifizieren, sondern vielmehr die *Regionen mit dem größten Mangel an sozialen Einrichtungen auf lokaler Ebene*.

Tabelle 16 zeigt die Nachfrage nach Einschreibungen in den verschiedenen Regionen der Stadt, die für die Studie basierend auf den oben genannten Faktoren definiert wurden. Dadurch wurde der Bedarf nach Einschreibungen genauer bestimmt – ein wichtiger Faktor für die Definition der Standorte der Einrichtungen des CEU. Die Daten beziehen sich auf die ersten 20 Einrichtungen, die gebaut werden sollten.

Tabela 16 - População, Taxa de Crescimento, Taxa de Matrícula em Educação Infantil e Taxa de Matrícula em Ensino Fundamental e Índice de Exclusão, por Região, para a Implantação das primeiras 20 Unidades - Cidade de São Paulo - 2001

IMPLANTAÇÃO DE CENTRO DE EDUCAÇÃO UNIFICADO - CEU
Áreas/Distritos sugeridos para implantação das primeiras 20 Unidades

RANK	DISTRITO	REGIONAL	ÁREA (m2)	Pop. ¹	Cresc. ² (%)	Escolarização ³ (Pré-escola)			Escolarização ⁴ Ensino fundamental			IEX-DH5
						demanda	matrícula	taxa (%)	demanda	matrícula	taxa (%)	
1	Aricanduva	Aricanduva		98.269	7,47	3.782	1.482	39,2	5.518	6.093	110,4	-0,26
3	Vila Sônia	Butantã	154.907,60	111.693	12,34	4.234	3.801	89,8	6.422	6.653	103,6	-0,37
3	Capão Redondo	Campo Limpo	34.410,00	242.374	20,99	9.774	7.444	76,2	14.744	20.092	136,3	-0,72
4	Jardim São Luiz	Campo Limpo	14.526,00	236.969	6,14	11.164	6.048	54,2	16.049	17.113	106,6	-0,79
5	Grajaú	Capela do Socorro	56.500,00	331.978	21,74	19.315	5.838	30,2	26.364	23.852	90,5	-0,92
6	Cidade Dutra	Capela do Socorro	12120,00	190.076	7,84	8.754	3.170	36,2	13.109	14.350	109,5	-0,6
7	Pedreira	Cidade Ademar	69.030,00	127.479	16,59	6.782	2.105	31,0	9.660	8.752	90,6	-0,72
8	Freguesia do Ó	Freguesia do Ó	58.000,00	144.474	1,50	5.532	5.794	104,7	8.349	12.778	153,0	-0,18
9	Laieado	Guaianazes	44.289,70	157.840	2,83	8.635	3.089	35,8	12.237	10.130	84,3	-0,78
10	Ipiranga	Ipiranga*	37.784,00	98.233	4,51	3.029	3.421	112,9	4.501	6.634	147,4	0,04
11	Itaim Paulista	Itaim Paulista	16.500,00	212.674	17,65	10.617	4.028	37,9	16.108	17.472	108,5	-0,74
12	Itaquera	Itaquera	16.701,00	201.180	9,02	9.601	4.421	46,0	14.213	13.234	93,1	-0,52
13	Itaquera	Itaquera		201.180	9,02	9.601	4.421	46,0	14.213	13.234	93,1	-0,52
14	Jacana	Jacana / Tremembé	36.000,00	91.649	2,23	4.000	3.788	94,7	6.000	5.339	89,0	-0,33
15	Centro Perus	Perus	19.200,00	70.716	22,77	3.656	2.020	55,3	4.883	4.978	101,9	-0,6
16	Jaraquá	Pirituba	68.441,04	145.527	27,24	6.823	3.286	48,2	9.741	10.783	110,7	-0,51
17	Iquatemi	São Mateus	10000,00	101.688	13,19	6.593	2.540	38,5	9.063	7.665	84,6	-0,9
18	São Rafael	São Mateus	11.793,37	125.133	23,25	5.849	4.974	85,0	8.198	9.549	116,5	-0,66
19	Jardim Helena	São Miquel	47.554,00	138.589	0,72	8.818	2.815	31,9	12.278	10.440	85,0	-0,72
20	Sapopemba	Vila Prudente	14.000,00	281.988	10,62	12.533	8.317	66,4	18.492	17.056	92,2	-0,6

* Para atender a Favela de Heliópolis

1- População: IBGE, 2000

2- Taxa de Crescimento 1996 - 2000: IBGE

3- Taxa de escolarização em educação infantil - CIE-SE/Sempla/Fundap (crianças de 4 a 6 anos)

4- Taxa de escolarização no ensino fundamental - CIE-SE/Sempla/Fundap (crianças de 7 a 10 anos)

5- IEX-DH - Mapa de Exclusão/Inclusão Social PUC/INPE/1.Pólis (de -1,00 a 1,00)

4.3.1 Das architektonische Projekt und die rechtlichen Bedingungen

Am 24. Oktober 2001 wurde der erste Kontakt mit dem Ingenieur Ademir José Moraes da Mata hergestellt, Direktor der Abteilung für Bauprojekte (Edif)⁸² des Sekretariats für Bauwesen der Stadtverwaltung, der einer der großen Verfechter des CEU werden sollte. Es wurde ein Treffen mit dem Sekretär Jorge Hereda angesetzt, mit dem Ziel, die Norm für die Bauarbeiten und den Wert pro Quadratmeter zu definieren, um die Kontakte mit den Architekturbüros zu subventionieren und neue Bauprojekte von Gebäuden für die Bildung vertraglich zu regeln. Zu Beginn des Treffens, als das Konzept der Einrichtung präsentiert wurde, war ich überrascht, als das Pilotprojekt „Praça de Equipamentos Integrados do Conjunto Habitacional Inácio Monteiro“ („Platz der Integrierten Einrichtungen des Wohnkomplexes Inácio Monteiro“) vorgestellt wurde, das später mit einigen Änderungen das Vereinigte Bildungszentrum werden würde, das im vorhergehenden Kapitel erläutert wurde.

Das Projekt war ausgehend von einem Gespräch mit dem Sekretär für Erziehung und Bildung, Paulo Freire, während der ersten Verwaltungsperiode der PT (1988-1991) entwickelt worden, wie im vorigen Kapitel erläutert. Die Architekten Alexandre Delijaicov, Wanderley Ariza und André Takyia begannen, angeregt von den Ideen Freires, über ein neues Modell des Schulgebäudes nachzudenken. Sie lasen Paulo Freire und forschten über die Parkschule von Anísio Teixeira:

Der Platz **für Integrierte Bildungseinrichtungen** des Wohnkomplexes Inácio Monteiro wurde ausgehend von der Idee ausgearbeitet, um einen Zentralen Platz für Zusammenleben und Zusammenkünfte – und innerhalb desselben institutionellen Raums von 10.000 m² - die Öffentlichen Gebäude für Kultur- und Bildungseinrichtungen zu vereinen. Das Öffentliche Gebäude bezeichnete den Ort für Begegnungen der Bürger, den Platz der Einrichtungen. Eine Referenz zum Design der Stadt wie dem Platz der kleinen Stadt, wo alle sich treffen.

Die Architektur des Projekts „**Platz der Integrierten Bildungseinrichtungen**“ basiert auf einem Rückgriff auf die Ideen der **Parkschule**, die seit den 1950er

⁸² Edif war das städtische Organ, das für die Freigabe und Betreuung der städtischen Bauprojekte zuständig war.

Jahren vom Pädagogen Anísio Teixeira und dem Architekten Hélio Duarte ausgearbeitet wurden, als das Schulische Abkommen (gegenwärtig EDIF) eingeführt wurde.

Wir versuchen die Essenz sowohl der **Parkschule** als auch des von Mário de Andrade vorgelegten **Kinderparks** zu bewahren: die Architektur der **Orte** der Stadt zu konstruieren, mit denen die Bürger sich identifizieren.

Die Wohnkomplexe, wahre Städte innerhalb der Stadt, denen es dennoch an öffentlichen Plätzen für das Zusammenleben mangelte, müssten neu designt werden, so dass Orte als Treffpunkte der Bevölkerung geöffnet würden, für Freizeit, Sport, Kultur, Bildung und Gesundheit. Diese Räume würden von den Öffentlichen Gebäuden gekennzeichnet werden, die den Platz der Bildungseinrichtungen prägen würden.

Die Qualität der Architektur der öffentlichen Räume der Stadt trug zur Bildung und zur Würde ihrer Bürger bei. Die Architektur der Gebäude und öffentlichen Plätze kann zur Architektur des Zusammenlebens, der Begegnung und des Friedens beitragen. Ohne Gitter, ohne Mauern, ohne den Charakter eines reinen „Lagers für Menschen“, wird die Gemeinde den Platz der Bildungseinrichtungen als **ihren** Referenzort in der baulichen Geographie der Stadt erkennen.

Die Vereinigung von Tanzschule, Theaterworkshop, Schwimmbecken (ein überdachtes Becken von halber Olympia-Länge) ist kein Luxus für eine Stadt voller Makel und ohne Respekt. Es handelt sich dabei außerdem um eine intelligente Investition in die öffentliche Sicherheit, denn auf den Plätzen der Einrichtungen werden die zukünftigen Schauspieler und Athleten brillieren und uns auf den Fernsehschirmen und bei den Olympiaden stolz machen. (EDIF, PMSP, 2001, S.5)

Bei der Einführung des Projekts wurden der Bürgermeisterin Marta Suplicy, Waldemir Garreta (Sekretär für Kommunikation), João Sayad (Sekretär für Finanzen), Fernando Haddad (Chef des Kabinetts des Sekretariats für Finanzen) und Antonio Donato (technischer Berater der Bürgermeisterin) die Konzeption der Parkschule und die Notwendigkeit präsentiert, Baugrundstücke mit mehr als 10.000 m² in dicht besiedelten Gebieten an der Peripherie zu finden. Bei diesem Treffen wurden einige bereits inspizierte Gebiete aufgeführt, um die Schwierigkeit zu verdeutlichen, öffentliche Räume in der benötigten Zahl und Größenordnung zu finden.

Als das Projekt und die Größe des Gebiets festgelegt waren, wurde eine weitere Gruppe organisiert, um die Grundstücke zu bewerten und die Vorgänge zur Enteignung der nicht öffentlichen Gebiete einzuleiten. Dies sollte ermöglichen, die Menge an Zentren zu definieren, die gebaut werden würden. Die Bürgermeisterin wollte nicht nur einen Plan mit Absichten präsentieren; sie verlangte nach Zeitlimits, festgelegten Örtlichkeiten, Anzahl von Jobs, die geschaffen werden würden, etc.

Die Gruppe wurde gebildet von Vertretern des Technischen Beraterstabs der Bürgermeisterin, vom Sekretariat der Regierung, vom Sekretariat für Erziehung und Bildung, von Edif, Desap (Abteilung für Enteignungen von PMSP), Emurb (Städtisches Unternehmen für Urbanisierung), Resolo (Abteilung zur Regelung der Bodenaufteilung) vom Sekretariat für Wohnwesen, um dem bürokratischen Prozess Agilität zu verleihen und einen Mangel an Arbeitsmaterialien zu vermeiden, wie Kopien von Karten, Autos für die Inspektion von Grundstücken, etc. Die notwendigen Vorgänge zur Enteignung, nach Inspektion und Bestätigung eines Geländes bis zur Besitznahme, waren: topographische Beschreibung, Registrierung der Gebiete mit Umfangsdefinitionen und Luftaufnahmen, Mitteilung über Technische Daten (BDT), Veröffentlichung der Erklärung zu Öffentlichem Nutzens (DUP), provisorische Einschätzung des Werts, basierend auf dem Gesetz der Steuerlichen Verantwortung (LRF), unter fachmännischer Leitung von PMSP, Handlungsbeginn zur Ausgabe der Besitznahme, Einschätzung durch einen richterlich ernannten externen Fachmann, von Seiten von PMSP, und Erlangung des Besitzrechts, um das Gelände zu betreten.

Obwohl alle DUPs (Erklärungen Öffentlichem Nutzens) im Dezember veröffentlicht wurden, verzögerte sich der Prozess der Besitznahme durch Gegensätze zwischen der Schätzung von PMSP und den geforderten Beträgen der Grundstücksbesitzer. Während des Bietprozesses wurde eine neue Gruppe gebildet, gemäß Erlass 117/02, veröffentlicht in *Diário Oficial do Município* (DOM) vom 24. April 2002, mit Repräsentanten des Kabinetts der Bürgermeisterin, des Generalprokurats der Stadt und der Sekretariate der Regierung, für Erziehung und Bildung, Finanzen und Ökonomische Entwicklung, nur um die Enteignungsprozesse zu betreuen.

Eine andere Gruppe, die im November 2001 von Fachleuten von Edif, Finanz- und Bildungsexperten sowie Vertretern des Sekretariats für Juristische Angelegenheiten und des Technischen Beraterstabs der Bürgermeisterin gegründet wurde, kümmerte sich um die Ausarbeitung des Bietprozesses: technische Bescheinigungen, die von den Unternehmen angefordert werden mussten; Definition eines Zeitraums für die Fertigstellung des Baus; Ausarbeitung der Bekanntmachung der Voreinschätzung; Kriterien für die Bewertung der Anträge; Vertragsmodelle; Datum der öffentlichen Verhandlung; Datum der Eröffnung der Anträge; etc.

Neben den Arbeitsgruppen kümmerten sich andere Fachleute um die Ausarbeitung des Projekts im Detail – topographische Studien, Umsetzungsprojekt, Grundprojekt; Studie des Budgets, Rechnungspläne, um den Wert der Gesamtbaukosten und der Kosten pro m² zu berechnen. Die Normative Kommission der Städtischen Gesetzgebung (CNLU), des Sekretariats für Planung, wurde miteinbezogen, um Zweifel bezüglich der Rechtmäßigkeit und der Besetzung der Gebiete auszumerzen. Ebenso wurde das Sekretariat für Städtische Infrastruktur (Siurb) damit beauftragt, die Standorte auszumachen, wo Überflutungen stattfinden könnten, sowie die Regenmessungen der Regionen auszuwerten. Man plante, die öffentliche Vorstellung im Januar 2002 abzuhalten, gleich nach den Feiertagen zum Ende des Jahres.

Die Umsetzungspläne jedes CEUs wurden erst zwischen Januar und Februar 2002 fertig gestellt. Eines der Motive war beispielsweise die Studie über existierende Abflussrinnen in der Nähe des Geländes oder dessen Nähe zu Schwimmbecken.

Der Zeitplan, den die Gruppe bei einem Treffen aufstellte, machte Folgendes zur Bedingung: Veröffentlichung der Einberufung zur öffentlichen Verhandlung in Zeitungen mit hoher Auflage am 22. Dezember; Durchführung der öffentlichen Verhandlung in SME am 10. Januar; Veröffentlichung der Bekanntmachung der Voreinschätzung am 7. Februar; Eröffnung und Urteil über die Anträge am 11. März; Veröffentlichung der Liste der qualifizierten Unternehmen am 26. März; Anerkennung der Unternehmen, wenn keine

Berufung eingelegt wird, am 15. April; Veröffentlichung der Bekanntmachung für den Bau, mit fertig gestelltem Projekt zur Durchführung des Baus, am 16. April; Eröffnung der Anträge am 16. Mai, und wenn keine Berufung eingelegt wird, könnte der Vertrag am 15. Juni unterzeichnet werden.

Am Ende des Jahres 2001 waren wir schon beinahe bei den Vorbereitungen zur Ankündigung des Projekts angelangt. Wir arbeiteten das architektonische Projekt und die Kostenpläne aus und überarbeiteten den Bauplan des Sekretariats für Erziehung und Bildung, prüften die Einnahmen, präsentierten und debattierten das Projekt mit dem gesamten Sekretariat. Mit dem Transfer von 22 Millionen Reais, was 6,027 Millionen Euros entspricht, vom Sekretariat für Erziehung und Bildung zur Abteilung für Enteignung (Desap), wurden die ersten Dekrete (DUP) in *Diário Oficial do Município* (DOM) am 21. Dezember veröffentlicht. Die Erhöhung der Gelände half letztendlich auch anderen Sekretariaten, wie dem für Gesundheit, da Gelände, die niedriger als 1.500 m² gelegen waren, kaum zum Bau von schulischen Einrichtungen genutzt wurden.

Abbildung 4 zeigt die Lage der verschiedenen Gebiete, Fläche, Wert der Enteignung und Anzahl der unterzeichneten Dekrete:

Abbildung 4 - Standort, Fläche, Dekrete und Wert der Gebiete zum Bau der CEUs - Stadt São Paulo – 2001

Nº DA ÁREA		DISTRITO	REGIONAL	LOCALIZAÇÃO	METRAGEM	DECRETOS	VALORES
5	1	Raposo Tavares	Butantã	Av. Eng. Heitor Antonio Eiras Garcia, nº 1890	55.793,00m ²	dec. Nº 41.558 21/12/2001	5.680.000,00
82	2	Butantã	Butantã	Rua Santa Crescência	169.292,00m ²	dec. Nº 41.557 21/12/2001	12.928.000,00
34 B	3	Grajaú	Capela do Socorro	Estrada do Barro Branco	13.815,00 m ²	dec. Nº 41.575, 28/12/2001	1.243.000,00
35 D	4	Grajaú	Capela do Socorro	Estrada do Barro Branco	47.990,40 m ²	dec. Nº 41.573, 28/12/2001	1.008.000,00
4	5	Cidade Ademar	Cidade Ademar	Av. Dr. Torres Neto 162	2.398,78 m ²	dec. Nº 41.540, 20/12/2001	320.000,00
3	6	Itaim Palista	Itaim Paulista	Rua Rodrigo Carlos Moraes	1.787,00 m ²	dec. Nº 41.559, 21/12/2001	140.000,00
6 A / 6 B	7	Itaim Palista	Itaim Paulista	Av Itaim com Lourival Rodrigues + Itaim 153	6.511,41 m ²	dec. Nº 41.562, 27/12/2001	740.000,00
13	8	Jabaquara	Jabaquara	Rua Rolando Curti,93	5.771,81 m ²	dec. Nº 41.537, 20/12/2001	760.000,00
14	9	São Rafael	São Mateus	Rua Miguel Ferreira de Melo	11.793,37 m ²	dec. Nº 41.572, 28/12/2001	1.275.000,00
15	10	Iguatemi	São Mateus	Próximo Rua Francisco de Mello Palheta	11.133,74 m ²	dec. Nº 41.538, 20/12/2001	1.020.000,00
16	11	Iguatemi	São Mateus	Rua Bento Gueff	7.000,00 m ²	dec. Nº 41.541, 20/12/2001	640.000,00
73	12	Vila Curuça	São Miguel	Av. Marechal Tito	10.667,44 m ²	dec. Nº 41.574, 28/12/2001	2.775.000,00
8	13	Vila Medeiros	Vila Maria	Avenida Major Roberto dos Santos	1.585,50 m ²	dec. Nº 41.539, 20/12/2001	130.000,00
9	14	Tucuruvi	Vila Maria	Av. Gustavo Adolfo	2.094,53 m ²	dec. Nº 41.555, 21/12/2001	576.000,00
10	15	Moóca	Vila Prudente	Rua Saquarema, próximo n.º 100	2.762,88 m ²	dec. Nº 41.556, 21/12/2001	370.000,00
11	16	Vila Prudente	Vila Prudente	Rua Henry Ford, 2002	3.840,07 m ²	dec. Nº 41.554, 21/12/2001	2.138.000,00
66A 66B 66 C	17	Moóca	Vila Prudente	Rua Dianópolis	8.520,64 m ²	dec. Nº 41.576, 28/12/2001	1.192.000,00

Der öffentliche Empfang für die Vorstellung des Projekts, der Kosten und die Form der Kontraktierung fand am 11. Januar 2002 statt, im Hörsaal des Sekretariats für Erziehung und Bildung statt, unter der Koordinierung des Sekretariats für Erziehung und Bildung und dem Direktor von Edif, unter Anwesenheit der Mitglieder der Bietkommission, Vertretern von TCM und des Öffentlichen Ministeriums, Journalisten, Fachleuten der involvierten Sekretariate, Gewerkschaften und Firmen – eine Gesamtzahl von 54 Teilnehmern, laut veröffentlichtem Protokoll. Der öffentliche Empfang war notwendig, denn, in Übereinstimmung mit dem Gesetz für Öffentliche Ausgaben (8.666), war CEU ein Projekt, dass auf den Bau von 45 Bildungskomplexen abzielte, mit Gesamtkosten von 160 Millionen Reais – anders als wenn eine Schule oder ein Gesundheitsamt gebaut wird, denn diese werden als isolierte Einheiten betrachtet.

Beim öffentlichen Empfang wurden verschiedene Fragen gestellt, wie zum Beispiel die nach der Möglichkeit, Konsortien zu bilden; wer (Firmen oder Fachleute) sollte die technischen Bescheinigungen unterzeichnen? Wird der Nachweis für fachliche Fähigkeit pro Bau erbracht oder pro Gruppierung von Bauten? Wird sich eine Firma nur für einen Bau oder für mehrere bewerben können? Wurden die Gelände bereits ausgewählt und werden die topographischen Erhöhungen in die Wege geleitet?

Es wurden verschiedene Vorschläge präsentiert und es wurde ein neues Treffen anberaumt, um gemeinsam (Firmen und Vertreter der Stadtverwaltung) die Bekanntmachung der Voreinschätzung zu lesen, um Zweifel beizulegen und die Unterstützung aller im Hinblick auf die vorgeschlagenen Änderungen zu erlangen. Es handelte sich um einen Versuch, juristische Berufungen zu vermeiden, die die vorgesehenen Zeiträume verzögern würden.

Im März 2002 waren 17 Gebiete bereits ausgewählt, von denen 13 privat waren (mit vollständiger regulärer Dokumentation, es fehlte nur der Enteignungsdekret – DUP) und die anderen 4 öffentlich. Für die Veröffentlichung der Bekanntmachung für die Kontraktierung der Firmen, fehlte noch die Erhebung des Besitzes beim Notariat, die administrative Bewertung

und die Ausarbeitung des Enteignungsplans (Beschreibung der Begrenzungen und Abmessungen der Gelände).

Das Sekretariat der Regierung war damit beauftragt, die bereits identifizierten Besitzer zu kontaktieren, um die Autorisierung für die Durchführung der topographischen Erhöhung durchzuführen, die notwendig für das Exekutivprojekt war – dieses könnte erst nach Eintreten der Besitznahme in Kraft treten. Parallel dazu wurden bei den anderen Sekretariaten Vorkehrungen getroffen für die Übergabe der öffentlichen Gebiete an das Sekretariat für Erziehung und Bildung. Bei diesem Treffen wurde festgelegt, dass die Kommission, die von Teilnehmern des SME (Städtisches Sekretariat für Erziehung und Bildung), des SNJ (Städtisches Sekretariat für Juristische Angelegenheiten, des SSO (Sekretariat für Dienstleistungen und Bauwesen), des SGM (Sekretariat der Stadtregierung) und des Sehab (Stadtsekretariat für Wohnwesen) bestand, sich zumindest einmal pro Woche treffen würde und tägliche Berichte über den Fortschritt der Arbeit abliefern sollte, damit es nicht zu Verzögerungen käme.

Anfang Mai 2002 konnte die Bekanntmachung für die Kontraktierung der Firmen veröffentlicht werden, nach der Korrektur des Wertes, der ursprünglich für jeden Bau eingeplant war, der sich von 8 Millionen auf 11 Millionen Reais (3,013 Millionen Euro) steigerte. Der ursprüngliche Wert wurde ohne die Details der Gelände und der notwendigen Anpassungsarbeiten, wie dem Bau der Stützmauer, geschätzt. Die Korrektur wurde gemäß der Tabelle PINI⁸³ (auf dem Stand des Jahres 2000) vorgenommen.

Im Juni, während die Bekanntmachung des Bietvorgangs gerade vorgenommen wurde, schlug das Sekretariat für Öffentliche Verwaltung SME vor, die von seinen Fachleuten ausgearbeitete Normierung elektrischer und hydraulischer Materialien vorzunehmen, die den Konsum von Wasser und Strom reduzieren würden. Die Fachleute des Sekretariats erhielten Kopien der Projekte nicht nur der CEUs, sondern auch anderer schulischer Einheiten, mit der Zielsetzung, die Durchführbarkeit der Einführung von Sonnenenergie zu

⁸³ Tabelle zur Zusammensetzung von Preisen für Budgetpläne, herausgegeben vom Verlag PINI. Sie stellt eine Referenz dar für die Ausarbeitung von Budgets für zivile Bauprojekte.

studieren; sie sollten einen mittelfristigen und einen langfristigen Kosten-Nutzen-Bericht anfertigen. Als die Studie abgeschlossen war, stellte sich heraus, dass es nicht vorteilhaft war, Sonnenenergie in den Schulen einzuführen.

Als der Legalisierungsprozess der Baugrundstücke fast abgeschlossen war, wiesen einige Gebiete immer noch Probleme auf und somit entschied man sich, diese erst in der zweiten Phase aufzugreifen, wenn weitere 24 CEUs gebaut werden würden, um die 45 geplanten Einrichtungen zu komplettieren. Eines der Gebiete, das der zweiten Phase zugeordnet wurde, war der Distrikt Anhanguera, weil nicht geklärt wurde, ob es sich um öffentlichen oder privaten Besitz handelte.

Der ursprüngliche Zeitplan musste geändert werden und die Verträge wurden erst im September 2002 unterzeichnet, aufgrund der vielen von Firmen erwirkten finanziellen Mittel und den vom Rechnungshof vorgelegten Fragestellungen, was den Bietprozess verzögerte. Die ersten Bauarbeiten wurden im Oktober 2002 begonnen. Im August war Edif noch mit der Beseitigung von Zweifeln von TCM über die Vorhersage des Budgets für den Kostenplan der CEUs, dem Kauf von Informatikeinrichtungen, etc. beschäftigt.

Mit der Unterzeichnung der Verträge Ende September 2002 wurde die Arbeit zur Verbreitung des Projekts unter der Bevölkerung intensiviert.

4.3.2 Die Wahl des Namens

Vor der Präsentation des Projekts CEU wurden qualitative Forschungen durchgeführt. Verschiedenen Personengruppen wurde ein Modell vorgeführt und in einer der Gruppen sagte eine der interviewten Personen: „Wenn mein Sohn einen solchen Ort besuchen könnte, an einem Ort mit Schwimmbad, Computer, in einem solchen Raum lernen könnte... das wäre das Paradies! Aber das ist doch nur ein Ort für Reiche!“

Dieser Vergleich der Schule mit dem Paradies war sehr prägend. Bei einem Treffen mit der Bürgermeisterin, bei dem der Name, den der Komplex

erhalten sollte, diskutiert werden sollte, erinnerte man sich an den Satz der Interviewten. Es war bereits festgelegt worden, dass der Name das Wort Centro (Zentrum) enthalten würde, denn der Komplex würde Bildung, Sport und Kultur vereinen. Er sollte außerdem die Idee eines Ortes des Zusammentreffens enthalten, wie es das Wort Educação (Bildung) tut; aus diesem Grund entschied man sich auch für dieses Wort als Bestandteil des Titels. Der Name sollte auch das Konzept eines Raums für die Ausübung der Staatsbürgerlichkeit, für die Erziehung und Bildung und für die Gemeinde vermitteln und außerdem klangvoll sein. Wir diskutierten verschiedene Kürzel und dachten dabei an das Paradies, bis jemand den Titel CEU – Centro Educacional Unificado erwähnte.⁸⁴

4.4 Zweites Jahr: Umsetzung, Bau und Präsenz der Gemeinden

Im Januar 2002 gab es 16 ausgewählte Gebiete in folgenden Vierteln: Rio Pequeno, Unterpräfektur Butantan; Barro Branco, Grajaú und Cidade Dutra in Capela do Socorro; São Rafael und Iguatemi, Unterpräfektur Perus; Jardim São Luiz und Capão Redondo in Campo Limpo; Aricanduva in Itaquera; Heliópolis in Ipiranga; Lajeado in Guaianazes; Jaraguá in Pirituba; Vila Curuçá und Jardim Helena in São Miguel. Die Definition der anderen Gebiete hing zu dem Zeitpunkt noch von Informationen ab, aber es gab verschiedene Probleme:

- das geplante Gebiet in der nördlichen Zone, Jardim Antártica, gehörte der Städtischen Wohngesellschaft (Cohab) an und war reserviert für Wohngebäude;
- das Gelände in Freguesia do Ó wurde für ein illegales Abwasserbecken genutzt, wodurch es notwendig wurde, einen Schiedsspruch von Cetesb zu erhalten;
- das Gelände in Parque Paraná wird als ländliches Gebiet angesehen (Z-9), was den Bau von Gebäuden untersagt; es war notwendig, beim

⁸⁴ Céu ist das portugiesische Wort für Himmel.

Städtischen Sekretariat für Planung (Sempla) die Genehmigung zur Bebauung des Gebiets einzuholen;

- die Bauabnahme in Paraisópolis, auf einem Gebiet, das als Fazendinha bekannt ist, sollte durch einen Fachmann der Erziehung und Bildung in Begleitung eines Inspektors des Sekretariats für Finanzen und der Städtischen Polizei, weil beim vorherigen Versuch der Besitzer des Geländes mit einer Waffe in die Luft gefeuert hatte.

Situationen wie die hier beschriebenen sorgten dafür, dass wir uns dafür entschieden, das Projekt der Gemeinde so schnell wie möglich vorzustellen und deren Zusammenarbeit bei der Identifizierung oder Freigabe der ausgewählten Gebiete zu erbitten. Das Modell war unsere Visitenkarte, was es uns ermöglichte, über das Bildungsprojekt, die Konstruktion eines sozialen und emanzipatorischen Schutznetzes und die Rolle der öffentlichen Schule zu debattieren. Darüber hinaus lernten wir die Gelände und die darin verwickelten Beziehungen kennen. Die Debatte erlaubte, eine Beziehung herzustellen zwischen dem *Wunsch* und dem *Gelände*:

(...) Suche nach der Zukunft als Mangel an Befriedigung von Bedürfnissen – ein Mangel an Konsum jeglicher Art, materiellem und immateriellem Konsum, ebenso Mangel an politischen Konsum, Mangel an Partizipation und Staatsbürgerlichkeit. Diese Zukunft wird stets imaginiert als Überfluss des Anderen und wird erahnt, als Gegenstück, in den Möglichkeiten, die die Welt bietet und die vor Ort wahrgenommen werden. (Santos, 2007, S. 326)

Wir mussten uns jedoch organisieren, um das Gelände zu betreten, es war notwendig uns den anderen Sekretariaten anzunähern, denen das Projekt bisher nur vorgestellt wurde. Und es war immer noch notwendig, ein Programm für die Verwaltung zu entwickeln: für die Bereiche der Pädagogik, der Kultur und des Sports. Das Format des Gebäudes war gewählt, aber dieser Raum musste umgewandelt werden in einen Ort, der von sozialen Handlungen und Beziehungen geformt werden konnte. Einen Ort, wo die Verwaltung und die Gemeinde sich anerkannten, während sie neue soziale Beziehungen konstruierten, die fähig waren, Interventionen zu beeinflussen und Veränderungen hervorzurufen.

Während des Prozesses der Geländewahl wurden verschiedene Treffen mit der Gemeinde durchgeführt. Es fanden Verhandlungen mit Amateur-Fußballclubs statt, damit diese ihren Fußballplatz – in einigen Fällen ihren einzigen Freizeitort – abtraten, damit ein CEU gebaut werden konnte, wie im Falle des CEU Veredas in Itaim Paulista und São Carlos in São Miguel. An anderen Orten wollte die Gemeinde einen Platz im ausgewählten Gebiet, wie in Vila Prudente (Rosa da China).

Das CEU Jaraguá, ein öffentliches Gebiet, hatte eine ruhige Geschichte der Umsetzung. Das Gebiet des CEU Veredas ist auch öffentlich, man könnte also annehmen, dass dessen Bau auch leicht gewesen ist – aber so war es nicht. Das Gebiet vereinte zwei Amateur-Fußballplätze. An den Wochenenden fanden dort Meisterschaftsspiele statt und unter der Woche gab es Fußballtraining für Kinder. Am Tag, als die Bürgermeisterin den Grundstein legte, fand eine Demonstration statt gegen den Bau des CEU – mit dem Argument, dass dieser die Gemeinde ihrer Freizeitbeschäftigung beraubte. In diesem Moment erfuhren wir, die die Implementierung koordinierten, klar und deutlich mit der Bevölkerung kommunizieren mussten: wir mussten zeigen, wie sehr das CEU das Leben der Bevölkerung und der Kinder verändern würde und, nachdem wir dies taten, gab es eine große Zustimmung von Seiten der Bevölkerung, gerade auch weil wir die Verantwortung dafür übernahmen, ein anderes Gelände zum Bau eines Fußballplatzes ausfindig zu machen. Und somit wurde das CEU Veredas von der Gemeinde mit offenen Armen empfangen und die Freizeitbeschäftigung der Fußballer wurde ebenso sichergestellt.

Das CEU São Carlos hingegen, ebenfalls auf öffentlichem Gelände, konfrontierte uns mit einer anderen Herausforderung. Es lag auf einem sehr bevölkerten Gebiet mit starker Verbreitung des organisierten Verbrechens, Drogenhandel. Der Bau des CEU wurde somit zu einer Unannehmlichkeit für die Bevölkerung. Da wir dort ein Gelände hatten, dessen Größe fast ideal für die Bedürfnisse und Umsetzung des CEU war, brauchten wir nur einige wenige Quadratmeter mehr, damit auch die Skatingpiste auf das Gelände passte. Der Besitzer dieses kleinen Geländes weigerte sich jedoch, es zu verkaufen, da die Bewohner es passieren mussten und er dafür Wegegeld verlangte. Somit wurde dies der einzige CEU ohne Skatingpiste. (Beth Avelino, Leiterin des technischen Beraterstabs des Sekretariats für Erziehung und Bildung, verantwortlich für die Lokalisierung der Gelände, Interview im Januar 2007)

Diese Gelände waren also in ihrer Mehrzahl kein Eigentum der Gemeinde, die Bewohner der Umgebung, die den Raum nutzten, den Wald darauf fällten und

das Gebiet besetzten, sahen ihn als ihnen zugehörig an. Die Führer der Gemeinde nahmen an den Verhandlungen teil:

Adomir und ich nahmen an einer Versammlung der Bewohnervereinigung des Viertels, teil, wo das CEU Pêra Marmelo gebaut wurde, damit sie die Übergabe des Gebiets an die Stadtverwaltung formalisierten, mit Unterschreiben der rechtlichen Bedingungen. Etwa 200 Personen nahmen an der Versammlung teil. Das Gelände war Teil eines Wohngebiets und war für den Bau einer Schule und anderer öffentlicher Einrichtungen bestimmt, wie es im Leitplan festgeschrieben war. Die vorherigen Jahre jedoch waren die Bewohner verantwortlich für eine angemessene Nutzung des Geländes. Die Mobilisierung der Bevölkerung für das Gelände war bewundernswert. Sie sagten: „Dieses Gelände gehört uns“ und jegliche Eingriffe darin konnte nur über deren Genehmigung stattfinden. Die Kompetenz jener Gruppe ging so weit, dass auf jenem Gelände nie Müll gelagert wurde, es wurden dort keine illegalen Bauten errichtet – es wurden dort nur folkloristische Feste und andere kulturelle Veranstaltungen durchgeführt, die von ihnen selbst durchgeführt wurden.

Das Abhalten der Versammlung war eine Form, die es ihnen ermöglichte, sicher zu sein, dass der Bau stattfinden und das Projekt der Stadtregierung zu einem öffentlichen Projekt werden würde. (Beth Avelino, Leiterin des technischen Beraterstabs des Sekretariats für Erziehung und Bildung, Interview im Januar 2007)

Im April wurde ein Zeitplan zum Legen des Grundsteins in den bereits definierten Geländen vereinbart, unter Anwesenheit der Bürgermeisterin, des Unterpräfekts, des Koordinators von NAE und den direkt beteiligten Sekretären – für Erziehung und Bildung, Kultur sowie Sport. Bei dem Besuch wurde das Modell des CEU enthüllt und die Bürgermeisterin erläuterte die Konzeption des Projekts, während sie das Gebäude vorstellte. Laut der Sekretärin Eny Maia, in einem Interview mit der Zeitung von SME, wäre es schwierig, eine Vorhersage über die Auswirkung zu treffen, die eine Einrichtung dieser Dimension auf die Gemeinde haben würde. Laut Maia „zeigen die Erfahrungen, dass die Auswirkungen immer sehr positiv ausfallen, da die Gemeinde teilnimmt, den Bauprozess begleitet, ihre Meinung äußert, Programme und Projekte ihres eigenen Interesses vorschlägt. Daher soll von Beginn der Bauarbeiten an eine Integration zwischen Projekt und Gemeinde stattfinden; eine Distanzierung soll vermieden werden.“

Die Anwesenheit der Bürgermeisterin während der dieser Etappe war sehr wichtig, da ein Misstrauen bezüglich der Konkretisierung des Projekts existierte. Die Bevölkerung glaubt nicht, dass alles, was innerhalb des Projekts vorgeschlagen wurde, tatsächlich gebaut werden würde – vielleicht einige Teile davon, wie die Schule, aber ein Schwimmbad und ein Theater? Das konnten sie nicht glauben.

Das CEU war im Dezember 2001 angekündigt worden, doch im April 2002 war die Bekanntmachung, die eine Kontraktierung der Baufirmen ermöglichen würde, immer noch nicht veröffentlicht worden. Die Bevölkerung musste vom Stand des Prozesses in Kenntnis gesetzt werden, denn die vorgesehenen Zeiträume verzögerten sich und die Form der Information der Gemeinde bestand darin, direkt zu ihr zu gehen.

4.4.1 Veränderungen des architektonischen Projekts und andere Vorschläge der Gemeinden

Als der Grundstein für die CEUs gelegt wurde, gab es Kritik und Verbesserungsvorschläge von Seiten der Gemeinde. Der wichtigste Kritikpunkt war der, der zur Veränderung des Theaters führte, wie im vorigen Kapitel beschrieben wurde; dadurch erhielt das Projekt zwei neue Räume: den Multimediarraum und den Tanzsaal. Im September musste das Projekt überarbeitet werden, sowohl mit den Architekten als dessen „Autoren“ als auch mit dem Sekretariat für Kultur, da es notwendig war, den Preis der Bauarbeiten zu korrigieren – es gab ein rechtliches Hindernis für den Zusatzantrag, der 25% des Gesamtwerts ausmachte -, ohne jedoch den Termin für die Fertigstellung des Baus zu gefährden, denn das Jahr 2002 war vom Prozess der Kontraktierung aufgebraucht worden, was die Übergabe der Gebäude verzögerte.

Die Änderung des Designs des Theaters war sogar recht leicht, was war jedoch vor allem notwendig – neben der Einrichtung einer Bühne mit Sesseln –, damit der Saal tatsächlich zu einem Theater wurde, wie es angefordert wurde? Der Sekretär für Kultur, Celso Frateschi, kontaktierte den Bühnenbildner Serroni, der selbst den Bau besuchte und von den Möglichkeiten

begeistert war; er übernahm das gesamte Projekt der Bühnentechnik. Serroni verliebte sich in das Projekt und übernachtete sogar während des Baus des ersten Theaters auf der Baustelle. Die Stadt São Paulo besaß damals sieben städtische Theater; mit den CEUs wurden weitere 21 Theater zur selben Zeit gebaut. Diese Tatsache führte für PMSP zu einer ehrenhaften Nennung auf einem Kongress über Theaterarchitektur in Prag.

Laut Ademir Mata bestand die große Herausforderung, der sich die Leitung des Unternehmens zum Bau von 21 CEUs stellte, in der Ausführung der Änderung im Projekt für die Theater der CEUs bestand, da die Bauarbeiten bereits im vollen Gange waren. „Bei einem Treffen mit dem Sekretär für Kultur, Celso Frateschi, und der Sekretärin Cida Perez entschlossen wir uns, dass wir ein Theater mit italienischer Bühne bauen sollten, um den Wünschen der Gemeinde und der künstlerischen Zielgruppe nachzukommen“, berichtet er. Laut ursprünglichem Projekt, sollte dies ein Theater mit einem überdachten Zuschauerraum von 600 Quadratmetern sein. Man dachte an eine bewegliche Tribüne, damit sich verschiedene Formen kultureller Aktivitäten miteinander abwechseln könnten. Ein solches Projekt würde laut Meinung des Sekretärs, der selbst Schauspieler und Theaterdirektor ist, die Ausführung der Aktivitäten erschweren, da dies beispielsweise eine Gruppe notwendig machen würde, die sich allein mit dem Auf- und Abbau der Tribünen beschäftigen würde. Darüber hinaus bestand der Wunsch darin, der Peripherie ein Theater zu ermöglichen, wie es im Zentrum existiert: ein traditionelles Theater, ein Kinotheater, mit seinen Sesseln, mit einer Bühne, mit derselben Akustik der Theater des Stadtzentrums. Letztendlich gibt es heute an der Peripherie der Stadt São Paulo, ausgehend von der Verhandlung mit der Gemeinde, 21 Theater von derselben Qualität, die es in den Theatern des Zentrums gibt, inklusive Klimaanlage, Akustik, Ton, kompletter Bühnentechnik und vier Künstlergarderoben. Das Projekt für Bühnentechnik wurde entwickelt vom ausgezeichneten Architekten und Theaterdirektor J. C. Serroni, der ebenfalls den Multifunktionssaal von 200 Quadratmetern und mit 150 Sitzplätzen plante, der unter dem Boden des Hauptsahls des Theater gelegen ist und für verschiedene Vorführungen verwendet werden kann. (DORIA & PEREZ, 2007, S. 48)

Der Vorschlag, eine Skatingpiste in das Projekt aufzunehmen, kam von Jugendlichen im März 2003 – zu einem Zeitpunkt, als die Bauarbeiten schon weit fortgeschritten waren. Ademir Mata fiel die Aufgabe zu, das Problem zu lösen. Er nahm Kontakt auf zur Brasilianischen Skatervereinigung und deren

Präsident – der auch Architekt war – war begeistert vom Projekt CEU und von der Möglichkeit verschiedenste Pisten zu eröffnen, auf denen Meisterschaften ausgetragen werden könnten. Bei einem Treffen wurde erwähnt, dass wir die einfachste Form für eine Piste bevorzugten, in Form eines U. Er entwarf jedoch freiwillig verschiedene Pisten für alle CEUs und begleitete dazu alle Bauarbeiten und maß Winkel aus, damit die Pisten perfekt wurden.

Das Schwimmbad, das laut Projekt im Innenraum des Gebäudes unterbracht sein würde und für Schwimmtraining und -unterricht genutzt werden sollte, wurde in den Außenbereich verlegt, denn die Jugendlichen wollten dort gerne sonnenbaden. Außerdem sollten drei statt nur einem Becken gebaut werden, sodass das Schwimmbad die Rolle einer Freizeiteinrichtung annahm. Ein anderer Vorschlag bestand darin, eine Gemeindebasis der Stadtpolizei einzurichten, um gemeinsam mit den Nutzern des CEU präventiv zu handeln und die Bevölkerung der Umgebung zu schützen.

Es kam auch zu spezifischen Anpassungen, die von der Realität der jeweiligen Standpunkte abhingen, wie im Falle von Aricanduva. Auf dem ausgewählten Gelände war die Eröffnung einer Straße vorgesehen, die zwei Viertel verbinden sollte, der Bau des Zentrums würde jedoch den Verkehr von einem Viertel zum anderen blockieren, da es genau auf der Verbindung zwischen beiden liegen würde (es existierte bereits ein Fußgängerweg durch das Gelände). Bei einer Versammlung im Juli 2003 mit der lokalen Gemeinde, Vertretern eines Einkaufszentrums, CET, Unterpräfekt und Abgeordneten wurden mögliche Alternativen diskutiert, zu denen auch die Beibehaltung des Straßenprojekts zählte, was zu einer Teilung des Zentrums in zwei Teile führen würde; dies würde bedeuten, dass die Schule und das Schwimmbad auf der einen Seite liegen würden, der Kulturblock und die Sporthalle auf der anderen. Aus dem Dialog der verschiedenen Interessen ging die Übereinkunft hervor, dass der Fußgängerüberweg beibehalten würde, für den Verkehr von Fahrzeugen jedoch würden die Fachleute von CET einen neuen Straßenverlauf präsentieren, der das Projekt und insbesondere die Sicherheit der Kinder und anderen Nutzer des Zentrums nicht gefährden würde.

Ein Kompromiss, der aus den Treffen mit den lokalen Gemeinden hervorging, war die Bildung einer Kommission aus Mitgliedern der Gemeinde und der Leitung der Erziehung und Bildung zur Betreuung der Bauarbeiten. Dies waren die besten Inspektoren, die wir hatten!

Somit nahmen zu Beginn der Bauarbeiten die betreuenden Kommissionen ihre Arbeit auf, die in verschiedenen Formen organisiert waren: in einigen Fällen gab es nur eine einzige Gruppe, in anderen Fällen, wie beim CEU São Mateus, wurden einige Untergruppen gebildet, wie die der Jugendlichen, der Rentner oder des Sports. In Aricanduva herrschte die Organisation der Frauen vor. Die Kommissionen vergrößerten ihren Einfluss und planten selbst die Einweihung und die Aktivitäten, die sie sich im CEU wünschten.

Es existieren unzählige Foto-Aufnahmen aus dieser Begleitung der Bauarbeiten. Im CEU Rosa da China wurden die von der Baukommission gemachten Fotos – von der Reinigung des Geländes bis zu den Details der Einrichtungen, besonders von Laura Maria Rosa, Mitglied der Kommission und der Gesellschaft Amigos do Alto da Vila Prudente – bei der Einweihung des CEUs ausgestellt. Diese Einwohnerin hatte im Fernsehen die schlechten Lebensbedingungen im Viertel und die mangelnde Erhaltung des Geländes kritisiert, das voller Ratten war. Als Motivation für ihre Arbeit gab sie an: „wir werden alles fotografieren, um zu sehen, ob die Versprechen auch umgesetzt werden oder ob es nur Schwindel ist...“

Die Kommission für Sport des CEU São Mateus motivierte alle Mitglieder der Kommission, einen Fußballplatz einzufordern, der nicht im Projekt inbegriffen war, da er auf das ausgewählte Gelände nicht passte. Es war notwendig, ein Gebiet vor dem Gelände des CEUs zu enteignen, um den Platz und obendrein einen Hartplatz und eine Skatingbahn.

Der Rat für die direkte Demokratie über den Haushalt (Conop) wurde auch über das Projekt ins Bild gesetzt, nahm an der Debatte über die Wahl der Standorte teil und schlug neue Gebiete vor. Gemeinsam mit Conop wurde die Anpassung des Bauplans des Sekretariats für Erziehung und Bildung vorgenommen, wobei man feststellte, ob schulische Einheiten, die während der

Ausarbeitung des Bauplanes den CEUs angegliedert wurden, realisiert werden könnten.

Im August 2002 besuchten wir die Favela Paraisópolis, um die dort existierenden Schulen und die vom Organisationsforum zum Bau von neuen Schulen und eines CEUs an diesem Standort angezeigten Gebiete kennenzulernen. Dieses Forum wurde von verschiedenen Organisationen ausgerichtet, wie der Vereinigung der Bewohner, Conseg, dem Krankenhaus Albert Einstein, Meninos do Morumbi, Cenpec und anderen Organisationen, die in der Favela gearbeitet hatten, um die Interventionen zu organisieren. Selbst als der Prozess der Kontraktierung der Bauarbeiten bereits im Gange war, gab es ständig Verhandlungen mit der Gemeinde.

Im November 2002 kam es zu einer Versammlung in Perus, organisiert von der regionalen Verwalterin, bei der die Bevölkerung eine Unterschriftensammlung für den Bau eines CEU einreichte. Die Bevölkerung hatte Angst, dass der Bau abgesagt werden könnte, weil es neben dem ausgewählten Gelände eine Abflussrinne gab, die Überflutungen zur Regenzeit verursachte; der niedere Teil des Geländes war zudem von der Zuglinie durchkreuzt, was den Zugang einiger Viertel, in denen gravierende Probleme der Nachfrage nach Schulplätzen existierten, erschwerte.

Es handelte sich um einen permanenten Lernprozess; wir lernten durch die Praxis und die existierenden sozialen Beziehungen. Obwohl wir von der Frage nach den Wünschen ausgingen, die wir in den anfänglichen Forschungen aufspürten, erfuhren wir von weiteren Wünschen und Interessen über den Kontakt mit der Gemeinde, was zu lokalen Anpassungen oder Veränderungen führte – selbst bezüglich der Struktur des architektonischen Projekts, wie es bei den Theatern der Fall war.

4.4.2 Die Namen der Zentren und ihrer Einrichtungen

Die Grundsteinlegung fand auf allen Geländen statt, auch wenn die Bürgermeisterin nicht immer anwesend war. Sie besuchte jedoch alle Baustellen während des Bauprozesses und sprach mit der Bevölkerung. Der

letzte Grundstein, der am 7. August 2003 gelegt wurde, war der des CEU Casa Blanca, dessen Name auf Vorschlag der Gemeinde von Monte Azul geändert wurde. Während der Treffen stellten wir fest, wie wichtig der Name des Gebiets war, wo das CEU gelegen war, was ein Gesetzesprojekt anregte, um zu garantieren, dass der Name des CEU derjenige des Viertels oder des Geländes wäre.

Den Schulen, dem Theater und der Bibliothek konnten ebenfalls Namen gegeben werden, wie es in einigen Vierteln geschah:

- **Alvarenga:** Teatro Nelson Rodrigues / Biblioteca Rachel de Queiroz
- **Butantã:** Teatro Carlos Zara / Biblioteca Roberto Marinho
- **Pêra Marmelo:** Teatro Plínio Marcos / Biblioteca Paulo Freire
- **Rosa da China:** Teatro Pablo Gonzalez Olalla
- **Villa Curuçá:** Teatro Luiz Gonzaga / Biblioteca João Cabral de Melo Neto.

4.4.3 Fotoalbum: Grundstein und Bauarbeiten

Am 22. November 2002, zu Beginn der Bauarbeiten, wurde eine Ausstellung im Sitz der Stadtverwaltung, dem Industriepalast,⁸⁵ organisiert, um den Medien, Conop und den verschiedenen Organisationen die Modelle jedes CEU und das erste Dokument mit dem Projekt des Betriebs der Einrichtung zu präsentieren. Im Dezember wurden die Modelle im Sekretariat für Erziehung und Bildung ausgestellt, als die Sekretärin Eny Maia für alle Angestellten die Konzeption des CEU präsentierte. Ab Januar wurden die Modelle an die Unterpräfekturen geschickt, damit die Ausstellung des Projekts auch auf den Raum außerhalb der Gemeinden ausgedehnt werden konnte, wo die CEUs gebaut werden sollten.

⁸⁵ Portugiesisch: Palácio de Indústria, Sitz der Stadtregierung zwischen 1992 und 2003.

Im Folgenden werden einige Fotografien der Modelle, der Grundsteinlegung und der Bauarbeiten dargestellt (Fotos der übrigen Modelle befinden sich im Anhang 1).

Foto 37 - CEU Cidade Dutra – 19.10.2002



Foto 38 - CEU Pera Marmelo - 23.10.2002



Foto 39 - CEU Butantã



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME; persönliches Archiv

Die Bürgermeisterin Marta Suplicy legte gestern den Grundstein des CEU (Vereinigtes Bildungszentrum) Paz, in Jardim Paraná, einem der ärmsten Viertel von São Paulo. „Das CEU an die Peripherie zu bringen bedeutet, den Armutskreislauf zu brechen. Durch dieses Zentrum können wir den Kindern, die nie ein Klavier gesehen haben oder Zugang zu Schwimmbädern hatten und die nie daran gedacht haben, an einem Streichorchester teilzunehmen, die Möglichkeit der Inklusion in einer neuen Welt, mit neuen Möglichkeiten des

Lernens und Wissens“, sagte Marta während eines Besuchs bei der Unterpräfektur in Freguesia do Ó/Brasilândia. (Lino Bochini, Além da Notícia, 2003)

4.4.4 Die Besuche: ein Instrument zur Verbreitung, Betreuung und Grundlage von Partnerschaften

Im Mai 2003 präsentierten wir CEU den Bediensteten von PMSP, die an einem Regierungsseminar teilnahmen, um die wichtigsten aktuellen Projekte vorzustellen. Im Juni luden wir die Abgeordneten der Stadt, des Bundesstaats und die Bundesabgeordneten des Staats São Paulo ein, das CEU São Mateus zu besichtigen, das gerade gebaut wurde. Anschließend gab es eine Präsentation und eine Besichtigung für die paulistanischen Senatoren Aluisio Mercadante, Eduardo Suplicy und Romeu Tuma, für eine Gruppe von Künstlern, Sportler und für Intellektuelle und Professoren aus dem Gebiet der Erziehung und Bildung, darunter Rektoren der öffentlichen und privaten Universitäten.

Im Februar testeten wir das Format der Besichtigungen mit der Anwesenheit des Ministers für Erziehung und Bildung, Cristovão Buarque, im CEU Inácio Monteiro, begleitet von mehreren Unternehmern. Die Bürgermeisterin lud die Unternehmer ein, weil CEU ständig Kritiken von den großen Zeitungen erhielt und es notwendig war, die Informationsblockade zu brechen. Die Besichtigungen begannen mit einem Rundgang durch das Gebäude, danach präsentierten wir die Funktionsweise und hörten die Meinungen der Gäste. Viele dieser Personen waren vorher noch überhaupt nicht in der östlichen Zone der Stadt São Paulo gewesen.

Frucht dieser Besuche waren die dadurch geknüpften Kontakte, die zu Unterstützung für das Projekt führten: Spenden von Sesseln für das Theater, Büchern und Videos für die Bibliotheken, Skateboards, Ausstellungen, Musikinstrumente, etc. Viele Partnerschaften, die später mit SME geschlossen wurden, resultierten aus den Besichtigungen der CEUs, die von der Bürgermeisterin während der Bauarbeiten angeregt worden waren.

Foto 40 - Foto: Ministro Cristovão Buarque as obras do CEU Inacio Monteiro



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

Eine weitere angewandte Strategie der Verbreitung war die Organisation von begleiteten Besichtigungen für Pädagogen, Künstler, organisierte soziale Bewegungen und Gemeindeführer, mit dem Zweck, die Zielsetzungen des Projekts zu verbreiten und Meinungsmacher bezüglich der Konzeption und der Programme, die entwickelt werden könnten, aufzuklären. Damit widersetzte man sich der ständigen von den Medien verbreiteten Ablehnung – die großen Zeitungen und einige TV-Kanäle, insbesondere Globo.

Die Besuche, die während des Baus eingeleitet wurden, setzten sich nach den Einweihungen fort und waren für die Verbreitung des Projekts wichtig. Sie erforderten einen besonderen Einsatz der Personen, nicht nur der Angestellten, sondern auch der teilnehmenden Gemeinde.

Es kam auch zu Treffen, die vom Kontakt des CEU mit den Einheiten aus dessen Umgebung ausgingen. Um diese einzuladen, war es notwendig, die Umgebung zu erfassen (Schulen, Kirchen, Radiostationen und Zeitungen der Gemeinde, Verbände und Organisationen) und das Zielpublikum, die Herangehensweise, das zu verwendende Material und die Abläufe und Regelmäßigkeit der Besichtigungen zu definieren. Nach der ersten Besichtigung war es möglich, die Kommunikation über Telefon, Email und Fax

aufrecht zu halten. Freiwillige halfen bei der Verteilung der Materialien über CEU bei den Institutionen der Umgebung.

4.4.5 Die Verbreitung vor und nach der Eröffnung

Von Beginn an beschäftigten wir uns besonders damit, die Gemeinde über das Projekt und die Bauarbeiten zu informieren. Neben den bereits erwähnten Treffen wurden von der Stadtverwaltung viele grafische Materialien produziert und Informationen über Telefon 156 bereitgestellt.⁸⁶ Um die Betreuung der Bauarbeiten zu ermöglichen, wurden Prospekte ausgearbeitet, die bei den Besuchen der Bürgermeisterin verteilt wurden, neben einer Zeitung des Sekretariats für Erziehung und Bildung, die die CEUs erläuterte und alle Projekte erfasste, die gerade auf diesem Gebiet entwickelt wurden.

Es war auch wichtig klar zu stellen, dass der Bau der CEUs weder die Reform noch den Bau anderer schulischer Einrichtungen beeinflussen würde, ebenso wenig wie das Projekt der Fortbildung für die Lehrer des Netzes.

In zwei Jahren der Verwaltung, bis zum Ende des Jahres 2002, wird die Stadtverwaltung der Bevölkerung 60 neue Schulgebäude liefern: 32 Kinderkrippen, 19 Vorschulen und 9 Schulen für den Elementarunterricht.

(...)

Es ist wichtig hervorzuheben, dass die Einheiten, die Bestandteil der CEUs sind, im Falle der Kinderkrippen ganztägig und im Falle der Vorschulen und des Elementarunterrichts in drei Zeitphasen betrieben werden. Dies soll dazu führen, dass die Schulen des Elementarunterrichts der Umgebung, die heute in vier Zeitphasen betrieben werden, diese Phasen reduzieren können.

Die angewandte Bildungspolitik betrachtet noch eines der grundlegenden Elemente, um eine Erziehung und Bildung von besserer Qualität anzubieten: die Lehrerausbildung.

Ab August begann ein ambitioniertes Programm zur Ausbildung von Lehrern, das bis 2004 100% der Lehrer des städtischen Unterrichtsnetzes die

⁸⁶ In Brasilien führt die Nummer 156 aller Telefonunternehmen zu den Stadtverwaltungen, worüber die Bevölkerung Informationen einholen, Anzeigen machen und Vorschläge präsentieren kann etc.

Möglichkeit zur Fortbildung geben wird, dabei sind auch die Lehrer aus den Zentren für Frühkindliche Erziehung enthalten.

Für die Hilfskräfte der Frühkindlichen Erziehung, Berufstätige, die Kinder zwischen 0 und 3 Jahren und 11 Monaten betreuen und die nur über Elementarbildung verfügen, wird eine Ausbildung auf Sekundarniveau mit Ausbildung in frühkindlicher Erziehung angeboten. Momentan profitieren 1000 Personen von diesem Programm. Im selben Segment, in dem der Berufstätigen aus den Zentren für Frühkindliche Erziehung, die jedoch die Sekundarstufe abgeschlossen haben, werden zwei Alternativen angeboten, um die Ausbildung zu erweitern: die Lehramtsausbildung oder der Universitätskurs. Etwa 4000 Berufstätige werden sich für die Fortführung ihrer Studien in der Modalität entscheiden können, die sie selbst für ihre Berufslaufbahn am geeignetsten finden.

Für die im Elementarunterricht und in der Vorschule tätigen Lehrer bietet die Stadtverwaltung São Paulos eine pädagogische Ausbildung auf Hochschulniveau an; in einer ersten Phase, die im Oktober beginnt, sollen 3500 Lehrer davon profitieren. Bis Ende 2004 ist geplant, dass alle Lehrer aus der frühkindlichen Erziehung und aus den ersten vier Jahren der Elementarbildung Zugang zur Hochschulbildung erhalten.

Eine der Prioritäten der Ausbildungspolitik bezieht sich auf die Verbesserung der Alphabetisierungslehrer. Der Alphabetisierungsprozess verdient besondere Aufmerksamkeit, da sie, wenn sie schlecht durchgeführt wird, den Lernprozess in allen folgenden Schuljahren gefährdet. Die 4000 Lehrer, die in den ersten vier Klassen tätig sind, sind eingeladen, an der Erfahrung teilzunehmen, die in diesem Semester beginnt.

Gleichzeitig zur Ausbildung von Alphabetisierungslehrern werden spezielle Programme für Koordinatoren von Lesesälen entwickelt, von denen etwa 500 Berufstätige profitieren, die direkt oder indirekt mit der Alphabetisierung arbeiten.

Auch die Frage der Sprache wird in einer breiteren Perspektive verstanden. In der gegenwärtigen Gesellschaft, die durch den unmittelbaren Abruf von Informationen gekennzeichnet ist, ist die Reflexion über die Sprache eine Möglichkeit der staatsbürgerlichen Teilhabe, da die wichtigste Zielsetzung ja in der Kommunikation in einem bestimmten sozialen Kontext ist. Wir organisieren uns, um den 2000 Lehrern, die in den 5. bis 8. Klassen tätig sind, und den 2000 Lehrern, die im Gebiet der Jugendlichen- und Erwachsenenbildung tätig sind, Ausbildungsprogramme anzubieten, die Erfahrungen auf dem Gebiet der

verschiedensten Ausdrucksformen ermöglichen: Tanz, Musik, Theater, plastische Künste und Literatur. (Eny Maia, veröffentlichtes Material)

Nach der Eröffnung wurde ein besonderer Fokus auf die Informationsverbreitung und Kommunikation innerhalb und außerhalb der CEUs gesetzt, denn die Funktionsweise der Zentren war anders als die der Schulen, an die die Bevölkerung gewöhnt war. Es handelte sich um einen Ort der Gemeinde, und seine Nutzer waren nicht nur die Schüler der Schulen, die das Zentrum zusammen setzten, sondern auch der Schulen in der Umgebung, die Eltern, die Verwandten, die Bevölkerung als Ganzes. Jegliche offene Aktivität musste ihre Kommunikationswege mit ihrer Öffentlichkeit konstruieren. Die Gesamtheit der Aktionen, die auf die Umsetzung, Betreuung und Evaluation der Resultate der angewandten Initiativen im Bereich der Kommunikation (intern sowie extern) abzielten, wurden als „Kommunikationspolitik“ bezeichnet. Die Entscheidung fiel auf eine transparente und einfache Art der Kommunikation.

Basierend auf den Daten, die aus den Dienstberichten des Telefons 156, der Betreuung in den CEUs und den durchgeführten Forschungen hervorgehen, wurde eine Auswertung vorgenommen, durch die man die Schwachpunkte des Projekts identifizieren und auf partizipative Weise einen Plan mit zu erreichenden Zielsetzungen entwerfen konnte – immer unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen.

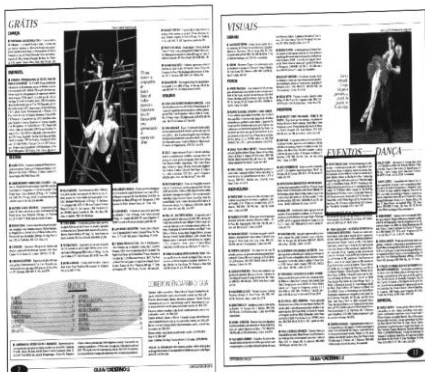
Der Kommunikationsplan, der in jedem CEU entworfen wurde, ermöglichte die Erarbeitung von Botschaften in einer Sprache, die dem lokalen Publikum angepasst war; dabei wurden verschiedene Kommunikationsmedien verwendet, wie Radio, Plakate, Flyer, etc. Im Falle der CEUs, die sich aus verschiedenen Personen und ganz bestimmten Gruppen zusammensetzten bedeutete die Erarbeitung verschiedener Herangehensweisen eine Vergrößerung der Erfolgchancen beim Erreichen der Ziele.

Die interne Kommunikation zielte darauf ab, den Informationsfluss innerhalb des CEU sicherzustellen, den Zugang zu erleichtern oder auszuweiten, Informationen für und durch die Nutzer zu verbreiten und zu einer Verpflichtung der Angestellten für die Ziele des Zentrums beizutragen. Die Instrumente, die als Wege dieser Kommunikation identifiziert wurden, waren:

- **interne Versammlungen** – sie ermöglichten einen klaren und transparenten Informationsfluss, wodurch Irrtümer vermieden wurden. Es wurde empfohlen, Diskussionsforen nach Themen einzuführen (Kommissionen nach Segmenten oder zur Durchführung einer bestimmten Aufgabe), mit festgelegter Regelmäßigkeit und festgelegten Teilnehmern, was die Anstrengungen zur Einberufung von Treffen minimieren sollte;
- **Internetnetzwerk** – hierbei handelt es sich um ein flexibles und effizientes Instrument, das das Zirkulieren von Informationen und den Abbau von Bürokratie des Kommunikationsprozesses ermöglicht. Der Versand von Emails wurde für eine Teilnehmergruppe eingesetzt, ebenso wie die Informationssuche im Intranet. Das Netzwerk ist, wenn es gut strukturiert und entwickelt ist, ein Kommunikationsmittel von großem Potential und niedrigem Kostenaufwand. Darüber hinaus ist es möglich, die internen Handlungen mit den Kommunikationsstrategien des CEU zu verbinden. Beispiele waren die Gruppen, die von den Bibliotheken des CEU organisiert wurden - bibliotecaceu@yahoogrupos.com.br) - für alle Bibliothekare, die in den Bibliotheken der CEUs arbeiteten; sowie coordbibliotecaceu@yahoogrupos.com.br für die Koordinatoren der CEUs;
- **Informationsschalter** – dies war ein wichtiges Mittel zur Bekanntmachung von Veranstaltungen, zum Verteilen von Flyern oder anderen Infomaterialien;
- **Wandzeitung („interne Zeitung“)** - dies bedeutete die Gelegenheit einer direkten, schnellen und unmittelbaren Kommunikation mit den Nutzern und Angestellten des CEU.

Divulgação e Comunicação

Guia Caderno 2 - O Estado de São Paulo - 13/08/04



Divulgação e Comunicação

Guia da Folha - Folha de São Paulo - 13/08/04 - Página 52



Im Laufe der Zeit fanden die geplanten Aktivitäten der CEUs, durch immer besser ausgearbeitete Programme und ein immer besser funktionierendes Kommunikationsnetz, ihren Weg in die großen Tageszeitungen, die begannen, die CEUs und deren Wochenendveranstaltungen in ihre Veröffentlichungen von kulturellen Veranstaltungen aufzunehmen, wie dieses Beispiel zeigt:

4.5 Konstruktion der Intersektorialität

Die zur Ausarbeitung des Projekts gebildeten Arbeitsgruppen hatten sich schon auf intersektorielle Weise herausgebildet. Diese Bemühung, verschiedene Sektoren zu verknüpfen, begleitete den gesamten Prozess des Programms und die gebildeten Gruppen standen in der Praxis für die Konstruktion der Intersektorialität. Bereits Ende Januar 2000 wurde unter der Koordinierung von der Leiterin des Kabinetts der Bürgermeisterin, Monica Valente, die erste Versammlung mit allen Sekretariaten durchgeführt, die bei der Umsetzung der CEUs beteiligt sein würden: Kultur (Marco Aurélio Garcia), Gesundheit (Eduardo Jorge), Sport (Nádia Campeão), Erziehung und Bildung (Selma Rocha), Entwicklung und Arbeit (Marcio Pochmann), Wohnwesen (Marcos Barreto), Soziale Fürsorge (Evilásio Farias), Kabinett der Bürgermeisterin (Branislaw Kontic, Rose Pavan, Roberto Garibe, Neotaka Chinen, Angelita Moraes, Elizabeth Avelino und Cida Perez). Die Versammlung bestätigte

öffentlich eine Arbeitsgruppe zur Debatte der Sozialpolitik der Stadt und zur Integration – wenn möglich – der Projekte der verschiedenen Sekretariate mit den Bereichsleitern oder Kabinettsvorsitzenden. Jedes Sekretariat stellte seine Arbeiten dar, damit wir deren Anknüpfungspunkte sowie die Möglichkeit deren Durchführung in den CEUs einschätzen konnten.

Die Intersektorialität nahm ausgehend von dieser Kommission ihren Anfang. Die anfängliche Debatte drehte sich um den Raum, ob er für die von jedem Sekretariat entwickelten Projekte angemessen sei oder ob man Anpassungen vornehmen müsse. Diese Diskussion betraf vor allem die Sekretariate für Kultur und Sport. Im Laufe der Zeit ging die Debatte über zum Format der Verwaltung der Einrichtung, welches Sekretariat direkt beteiligt sein würde, etc., wie man die verschiedenen damals aktuellen Projekte des Sekretariats für Erziehung und Bildung am besten nutzen konnte (wie die Programme Offene Schule und Erholung in den Ferien).

Gegenüber den vorgetragenen Vorschlägen und Kritiken bei den verschiedenen Versammlungen 2002 mit den Gemeinden, Organisationen und der Städtischen Kammer mussten wir weitere Arbeitsgruppen organisieren, die diejenigen ersetzten, die ihre Aufgaben bezüglich der Gelände, des Projekts und der Details über das CEU und die Betreuung der Bauarbeiten erfüllt hatten.

Mit dem Fortschreiten der Bauarbeiten war es notwendig, die Zugangsbedingungen zu den CEUs zu überprüfen: Straßen, existierender öffentlicher Transport, Beleuchtung, Fußgängerbrücken, Kanalisierung von Abflüssen. Probleme, die nicht in der direkten Verantwortung der Erziehung und Bildung lagen, die jedoch Auswirkungen auf die Nutzung der Einrichtung und auf die Entwicklung des Projekts mit sich bringen würden.

Durch die Beteiligung der Sekretariate wurden, ausgehend von der Einrichtung der Erziehung und Bildung, die an jenem Ort anzubietenden Dienstleistungen organisiert, wobei eine Optimierung der eingesetzten öffentlichen Ressourcen erreicht werden sollte. Dieses Interventionsmuster wurde in der Folge beim Bau aller schulischen Einheiten eingesetzt.

Ende Februar ersetzte Eny Maia Fernando Almeida als Leiter des Sekretariats für Erziehung und Bildung. Durch den Wechsel der Sekretariate wurde ich vom Beraterstab der Bürgermeisterin ins Sekretariat für Erziehung und Bildung versetzt, wo ich von jenem Zeitpunkt an die Leitung des Kabinetts übernahm. Beth Avelino, die Verantwortliche für die Wahl der Gelände, ging auch zum Sekretariat über, wo sie den Posten der Leitung des Technischen Beraterstabs für Planung einnahm.

Intern kam es zu einigen Änderungen innerhalb der Expertengruppe, dies hatte jedoch keine Auswirkungen auf die Entwicklung des Projekts CEU, da die Arbeitsgruppen zwischen den Sekretariaten bereits bestanden und deren Koordination vom Kabinett der Bürgermeisterin aus erfolgte. Die neue Sekretärin für Erziehung und Bildung präsentierte ihr Arbeitsprojekt beim ersten Treffen mit den anderen Sekretären Anfang März 2002. Dabei hob sie CEU als ein neues Referenzzentrum für neue Projekte der Erziehung und Bildung hervor; für Innovationen auf selbigem Gebiet und als Modellprojekt im Hinblick auf die Beziehung mit der Gemeinde.

Bei einem Treffen im April 2002 in Anwesenheit der Sekretäre für Erziehung und Bildung, Eny Maia, Kultur, Marco Aurélio Garcia, Sport, Nadia Campeão, Bauwesen, Jorge Hereda, und der Leiterin des Kabinetts des Sekretariats für Erziehung und Bildung, Cida Perez, wurde die Konzeption des CEU vertieft. Die Notwendigkeit einer detaillierten Planung des Managements des Projekts wurde ebenfalls hervorgehoben. Es wurde vorgeschlagen, dass der Verwalter gewählt werden sollte, also nicht einfach vom Sekretariat für Erziehung und Bildung bestimmt werden sollte, selbst wenn er auch in diesem Falle sich gegen andere Bewerber durchsetzen müsste. Die Wahl würde Debatten darüber erlauben, was das CEU ist, und gleichzeitig über die innerhalb des Zentrums zu entwickelnden Aktivitäten. Außerdem könnte dabei die Fähigkeit des Verwalters zur überprüft werden.

Der Sekretär für Kultur, Marco Aurélio, schlug die Ausarbeitung eines Textes vor, der das Potential analysiert, das die CEUs haben, um der in der Stadt entwickelten Kultur- und Sportpolitik Sichtbarkeit zu verleihen – neben dem Potential, lokale Produktionen zu unterstützen und neue Künstler und

Sportler zu entdecken, neue und verschiedenartige soziale Einrichtungen zu fördern und das Programm der Publikumsausbildung auszuweiten. Er hob hervor, dass es wichtig sei, die Einschreibung zu Zeiten erfolgen sollte, die außerhalb der Schulzeit liegen. Die Äußerung des Sekretärs brachte die Diskussion auf das Thema des Format des Angebotsplans, den das CEU erfüllen sollte.

Intern bildete Eny Maia eine Gruppe,⁸⁷ die unter anderem die Aufgaben hatte, die Grundlinien des pädagogischen Projekts für die CEUs zu entwickeln, das Organigramm und die Aufgabenteilung auszuarbeiten, die Zahl der zu schaffenden Posten für Fachkräfte zu benennen. Es ging darum, die interne Debatte mit den anderen Sekretariaten zu unterstützen, besonders mit denen für Kultur und Sport. Mit den Koordinatoren der Koordinationsstelle für Bildungsprojekte (NAE)⁸⁸ wurde die Debatte über Dezentralisierung geführt – also die Frage, ob die CEUs wie die anderen schulischen Einheiten unter der Koordination des regionalen Organs stehen oder auch nach ihrem Bau und ihrer Eröffnung unter der direkten Aufsicht des Sekretariats bleiben sollten. Die Gruppe bereitete einen Text vor, indem sie alles von der Konzeption, Organisationsstruktur und Leitungsrichtlinien bis hin zum Veranstaltungsplan, der beim Sekretariatstreffen vorgestellt wurde, abdeckten. Diese Debatte verlief gleichzeitig zu der über die Einrichtung der Unterpräfekturen, die 2002 erfolgte.

Die Verwaltung der CEUs zu diskutieren erforderte ein Nachdenken über die Rolle des Verwalters und des Direktors der Schule, die lokale Verknüpfung (intern und mit der Gemeinde) und die Verbindung mit den Sekretariaten, die Planung und Kontrolle der Aktivitäten, das Format des Rats, etc.

Um die Organisation der CEUs auszuarbeiten, wurden Treffen mit Sesc durchgeführt, einer Einrichtung, die in ihren Räumen und ihrem Programm

⁸⁷ Die Gruppe setzte sich laut Erlass vom 06.09.2002 zusammen aus Ana Beatriz Goulart (SME/G), Elizabeth Avelino (SME/G), Ítalo del Monte (Koordinator NAE 4), Lourdes F. P. Possani (DOT/EJA), Luciana Tavares dos Santos (DOT/EE), Marisa Cristina F. Darezzo (DOT/EJA) – Koordinatorin der Gruppe, Matias Vieira (Koordinator NAE 08), Mônica C. Mussi (DOT/EF), Pedro Geraldo Testi (Koordinator NAE 11), Rivânia K. Duarte (DOT/EI), Sonia Aparecida M. de Barros (Koordinatorin NAE 06).

⁸⁸ Die Zentren für Bildungsprojekte bildeten den Ursprung der 31 Koordinationsstellen für Erziehung und Bildung, die in den Unterpräfekturen untergebracht waren.

für Kultur, Sport und Freizeit den geplanten CEUs am nächsten kam. Um die Kurse für die Verwalter auszuformulieren, wurden FIA (Stiftungsinstitut für Verwaltung), die Stiftung Vanzollini (beide in Verbindung zur USP – Universidade São Paulo) und Fundap (Stiftung für Administrative Entwicklung) kontaktiert. FIA wurde ausgewählt, da es Kompetenzen vereinte, um Prozesse zur Auswahl und Ausbildung von Verwaltern sowie Prozesse der Betreuung der Umsetzung der CEUs zur Konstruktion der verschiedenen Verwaltungsinstrumente zu definieren – der Vertrag wurde jedoch erst im März 2003 unterzeichnet.

Im Dezember 2002 übernahm ich nach dem Rücktrittsantrag von Eny Maia einstweilig deren Posten bis Februar 2003, als ich zur Sekretärin ernannt wurde.

Es kam zu ständigen Treffen mit der Bürgermeisterin, da sie alle Details begleiten wollte: den Fortschritt der Bauarbeiten, Treffen mit der Gemeinde, Treffen mit den Sekretariaten für Kultur und Sport, etc. Bei einem dieser Treffen entschieden wir uns angesichts des hohen Arbeitsaufwands und der Vielzahl an Aktionen dazu, eine Gruppe zu bilden, deren Funktion es war, alle offenen Arbeitsfronten zu betreuen und somit sicher zu stellen, dass die Zentren, vom Moment ihrer Eröffnung an, plangemäß funktionierten, was bedeutete, dass all ihre Räume ausgestattet und zur Nutzung bereit waren. Diese Gruppe war Sala CEU.

Die Erfahrung, öffentliche intersektorielle Einrichtungen zu planen und zu bauen und dabei jedes Zentrum als einen Ort unterschiedlicher Aktivitäten aus verschiedenen Gebieten und politischen Bereichen – Bildung, Kultur und Sport – zu idealisieren, war extrem innovativ und sah sich daher mit mehr Problemen konfrontiert als andere Programme, die nur von einem Sekretariat betreut wurden.

Es war jedoch die Existenz intersektorieller Gruppen, die es zum Beispiel erlaubte, eine Aktion schnell durchzuführen, als die neben dem CEU Perus existierende Abflussrinne überlief und einen Erdbeben auf Teilen des Geländes verursachte, was die Bauarbeiten in Gefahr hätte bringen können. Es bestand auch die Notwendigkeit, Organe der Bundesstaatsregierung wie

Sabesb (verantwortlich für Wasserversorgung und Abfluss) und Cetesb (Gesellschaft für Umweltfreundliche Kanalisationstechnologie) sowie private Firmen wie Telefônica (Installation von Telefon und Breitband) und Eletropaulo (Stromversorgung) zu involvieren.

4.6 Vorbereitung der CEUs

Die Bauarbeiten schritten voran und die Verhandlungen mit der Gemeinde fanden fortlaufend statt, jedoch mussten auch andere Vorkehrungen getroffen werden, damit CEU funktionieren konnte. Es war notwendig, die Anzahl und auch den Typ des Mobiliars der CEUs zu definieren. Für die Ausstattung der Schule gab es bereits ein Muster, das in PMSP angewendet wurde, es mussten jedoch noch Mobiliar, Utensilien und Einrichtungen für die anderen, nicht-schulischen Bildungsräume bestimmt werden.

Es stand bereits fest, dass es in allen CEUs Streichorchester geben würde, jedoch war es für deren Konkretisierung notwendig, die Instrumente zu definieren und zu spezifizieren, damit diese erworben werden konnten. Derselbe Vorgang musste auch bezüglich der Bibliothek, der Studios, Ateliers sowie der Sportzone vorgenommen werden. Man musste sich also auf gewisse Aktivitäten einigen.

Und was war mit dem notwendigen Personal? Wer sollten die anderen Beschäftigten neben den Lehrern und Experten für Erziehung und Bildung sein, die im Bereich der Kultur und des Sports tätig sein würden? Und in welcher Form sollten sie beschäftigt werden? Es handelte sich um viele Entscheidungen, die verschiedene Aktionen verlangten, damit sie umgesetzt werden konnten. Der erste Vorgang bestand darin, die CEUs durch die Ausgabe eines Dekrets zu erschaffen. Die Dekrete n° 42.832 vom 6. Februar 2003 für die ersten 17 CEUs sowie n° 43.802 vom 16. September 2003 für die letzten vier CEUs, die 2004 eröffnet werden sollten, wurden veröffentlicht.

Im Oktober 2002 liefen 350 Kaufprozesse, die 30 Millionen Reais umfassten: Fernsehgeräte, Filmkameras, Tonbandgeräte, Waschmaschinen und Wäschetrockner, Schulpulte, Isomatten, etc. Diese Anschaffungen waren

nicht nur für die CEUs bestimmt, denn einige Dinge waren auch für andere schulische Einheiten bestimmt, zur Wiedereinrichtung oder zur Ausstattung neuer Bauten.

Das Mobiliar aus Holz, entworfen nach Vorschlägen der Lehrerinnen, die Schränke für die Sporthalle – Tribünen und Schränke zur Unterbringung von Bällen und Netzen –, die Schränke für Musikinstrumente und für den Tanzsaal waren allesamt keine Stücke, wie sie in Katalogen von Einrichtungshäusern zu finden sind. Der Werkstatt-Sektor des Sekretariats, verantwortlich für Reparaturen von Schulmobiliar, musste einen Prototyp jedes einzelnen Stücks erstellen, damit dieses dann in der Kaufbekanntmachung detailliert erläutert werden konnte und den Gewinnerfirmen als Modell dienen konnte.

Foto 41 - Kisten zum Aufbewahren von Spielzeug



Foto 42 - Schränke und Kinderwiegen



Foto 43 - Stühle für Kinder der Kinderkrippe

Tribünen und Wiegen



Foto 44 - Bewegliche Wandtafel



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

Die alten Computer der Schulen des Elementarunterrichts wurden durch neuere Modelle ersetzt, außerdem wurden Scanner, Drucker und Webcams installiert. Alle PCs wurden per Breitband vernetzt. Die CEUs sollten auch ihre Informatiklabore und Internetcafés haben. Nachdem jedoch die gesamte Ausstattung angeschafft worden war, verkündete Prodam, die Firma für Datenverarbeitung von PMSP, die für Kauf, Installation und Instandhaltung der Informatikeinrichtung verantwortlich war, nicht über die technischen Voraussetzungen verfügte, um die Installationen des Informationsnetzes sowie die Instandhaltung der Anlagen durchzuführen. Eine spezialisierte Firma wurde unter Vertrag genommen, um circa 15.000 Computer im städtischen Netz zu installieren. Bei der Installation der Computer wurde ein weiteres Problem festgestellt: das Stromnetz vieler Viertel verkraftete den Anstieg der elektrischen Spannung nicht. Neue Verhandlungen mit Eletropaulo mussten geführt werden.

Es kam zu verschiedenen Treffen mit dem Sekretariat für Umwelt des Bundesstaats São Paulo aufgrund der Nähe der CEUs Alvarenga, Navegantes und Três Lagos zum Staudamm Guarapiranga. Wir mussten nicht nur die Umweltgenehmigung bei Cetesb beantragen, sondern auch eine Entleerungsanlage für den Abfluss in diesen drei Einrichtungen bauen, damit das Abwasser nicht in den Staudamm gelangte. Es gab in diesen Vierteln noch keine Anlagen dieser Art von Sabesp, der Firma, die für diese Dienstleistung verantwortlich war.

Damit alle Schulen ans Netzwerk angeschlossen werden konnten, machte das Sekretariat auch von Kommunikationssatelliten Gebrauch, denn in einigen Regionen der Stadt (beispielsweise Parelheiros) gab es keine Möglichkeit, dass Telefônica Breitband verlegen würde.

Durch die Erweiterung des schulischen Netzwerks und die Informatisierung der administrativen Vorgänge wurde es notwendig, Server zu erwerben, die exklusiv vom Sekretariat für Erziehung und Bildung genutzt wurden.

Da die Struktur von Posten, Karrieren und Gehältern bei PMSP überarbeitet wurde, ließ sich keine Vorhersage bezüglich der Durchführung von Auswahlverfahren für Reinigungskräfte, Küchenhilfen und Schulwachleute treffen – für die Karrieren der Hilfskräfte also. Somit entschied sich das Sekretariat dafür, ausgelagerte Reinigungs- und Wachdienste für jedes CEU als einzelne Einrichtung (und nicht für jede einzelne Einheit oder Schule), was zu einer Kostenersparnis bei diesen Dienstleistungen führte. Das notwendige Modul wurde nach Nachforschungen bei großen Firmen mit hohem Nutzeraufkommen, wie Metrô oder Rodoviária Tietê besetzt. Die Belegschaftsgröße der Wachleute wurde aufgrund der von der Stiftung Vanzollini durchgeführten Studie festgelegt.

Weitere Bedürfnisse tauchten im Laufe der Zeit auf, wie der Mangel an Mülleimern (getrennte Müllsammlung), Trinkbecken oder Bänken, damit die Menschen sich draußen auch setzen konnten; manchmal gab es nicht genügend Waschmaschinen oder Wäschetrockner – wichtig für die Bettwäsche und Handtücher für 300 Kinder. Man entschied sich dafür, einen Wäschedienst in Anspruch zu nehmen.

4.6.1 Gründung von Sala CEU und der Arbeitsgruppen

Sala CEU wurde im März 2003 unter Koordination des Technischer Beraterstab für Planung (ATP) des Sekretariats für Erziehung und Bildung gegründet, um die verschiedenen Arbeitsbereiche zu betreuen. Es wurden Arbeitsgruppen (GTs) gebildet, die von den Verantwortlichen der jeweiligen Bereiche innerhalb

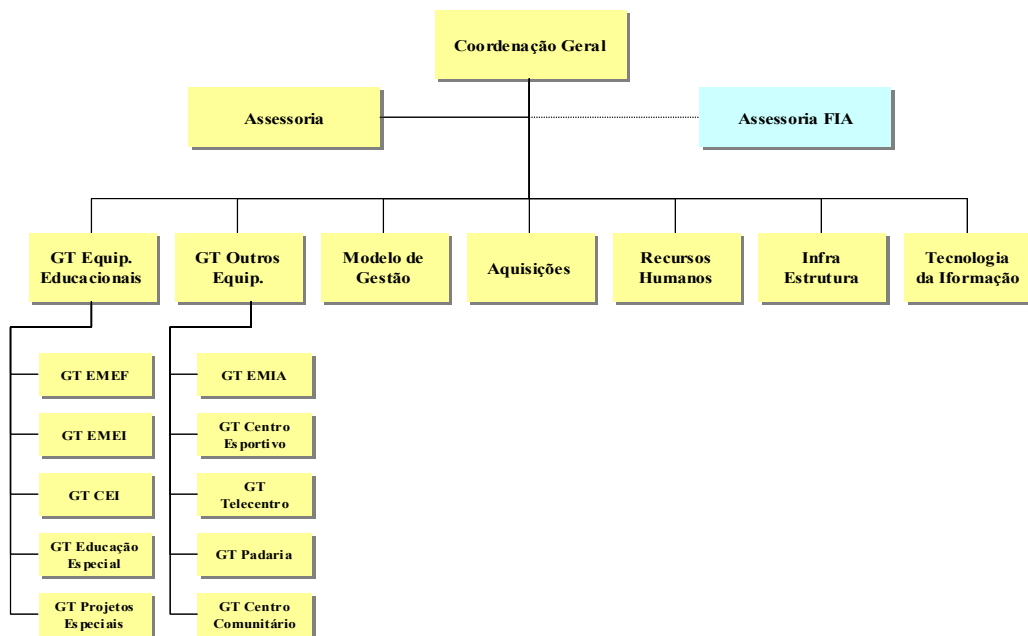
der Struktur von SME koordiniert wurden. Diese Verantwortlichen waren Vertreter der involvierten Gebiete (Finanzen, Rechtswesen, etc.), was die Entscheidungsfindung und den Interaktionsprozess zwischen den verschiedenen Arbeitsgruppen erleichterte. Die Koordination der Arbeitsgruppe der Einrichtungen außerhalb der Bildung wurde von einem Fachmann geleitet, der über die Voraussetzungen verfügte, die Untergruppen zu unterstützen, die nicht zu SME gehörten, und die Verbindung zu diesen Gruppen herzustellen. An dieser Gruppe nahmen der Koordinator Pedro José Braz vom Sekretariat für Kultur und Aldo Miranda Rocha vom Sekretariat für Sport teil.⁸⁹

Der Umsetzungsplan hatte als Ziel, die Gesamtheit an Unterprojekten, die für den Betrieb der CEUs notwendig waren, auf strukturierte Art und Weise zu planen und koordinieren und somit die Betriebsschwierigkeiten zu reduzieren, die während der Phase der Umsetzung auftreten könnten. Er sollte also mögliche Probleme lösen, um das Budget und den Zeitplan auf integrierte Weise einzuhalten. Es war eine strikte Kontrolle aller Unterprojekte, Phasen, Aktivitäten und Aufgaben notwendig, die das Projekt CEU ausmachten.

Die im Folgenden abgebildete Tabelle illustriert die vorgeschlagene Organisation, basierend auf einem Modell, in dem drei Typen von Arbeitsgruppen definiert wurden:

- Verantwortliche für die Definition des Betriebsmodells jedes CEU (GT Verwaltungsmodell) und jeder der Einheiten, die es ausmachen (Politik, Leitlinien und Organisationsmodell);
- Verantwortliche für die Mobilisierung der materiellen, menschlichen und technischen Ressourcen (Unterstützung);
- technischer Beraterstab.

⁸⁹ Die Mitglieder von Sala CEU, koordiniert von Elizabeth Avelino, waren Dulce Plaça, Bia Goulart, Rivania Kalhil, Zelia Monteiro, Rosana Maris Silva, Cristina Cardoso, Tatiane Ibanez, Ericka, Guilherme Bellotto, Albano P. de Toledo Junior. Außerdem nahmen noch teil Marivia Sampaio, Direktorin des Fachbereichs für Technische Beratung, Luiz Seichas, Jose Benedito de Oliveira, Koordinator der Bildungszentren, Marisa Leiko, Koordinatorin für Human Resources, Sandra Grecco und Nina Bastos (Anhembi), vom Beraterstab für Public Relations. Der Baubereich lag in der Verantwortung von Ademir da Mata, für Logistik war Walmir zuständig, ein Angestellter der städtischen Firma Anhembi.



Die Rollen und Aufgaben jeder dieser Einheiten können wie folgt zusammengefasst werden:

Zentrale Koordination

- Koordination der Arbeit der verschiedenen Arbeitsgruppen.
- Bestätigung des Organisationsmodells des CEU und des Arbeitsmodell jeder der Einheiten, die das Zentrum bilden; Festlegung der Interaktionsform zwischen diesen Einheiten.
- Definition von Umsetzungsstrategien.
- Bestätigung und Betreuung von Arbeitsplänen.
- Treffen von weiteren Entscheidungen, die für den Erfolg des Projekts von Bedeutung sind.

*GT Bildungseinrichtungen*⁹⁰

- Koordination der fachlichen Untergruppen bei der Spezifizierung des fachlich pädagogischen Projekts, das in jeder der Einrichtungen oder in

⁹⁰ Damit sind hier die Einrichtungen gemeint, die dem Sekretariat für Erziehung und Bildung untergeordnet sind, in einer Perspektive der fachlichen pädagogischen Betreuung.

jedem Arbeitsbereich (Sonderprojekte oder Sonderschulbildung) angewendet werden sollte.

- Koordination der fachlichen Untergruppen bei Planung und Koordination der Umsetzung der Bildungseinheiten und/oder -projekte.

GT Andere Einrichtungen

- Schnittstelle zwischen den fachlichen Untergruppen der städtischen Sekretariate, die für jede der Einrichtungen verantwortlich sind; Betreuung der Spezifizierung des anzuwendenden fachlichen Projekts und Sicherstellung der Kompatibilität der Einrichtungen mit dem Organisationsmodell der CEUs.
- Schnittstelle zwischen den fachlichen Untergruppen der städtischen Sekretariate, die für die Planung und Koordination der Umsetzung derjenigen Einheiten sind, die nicht der Erziehung und Bildung zugeordnet sind.

Fachliche Untergruppen

- Ausarbeitung der Anträge des Organisations- und Betriebsmodells jeder der Einheiten und Weiterleitung derselben an die Projektkoordination; Planung und Betreuung der Umsetzung dieser Modelle. Es wurden 12 Untergruppen gebildet:
- Gebäude: beschäftigt sich mit allen Aktivitäten bezüglich der geplanten Bauten, vom Entwurf über den Abschluss der Bauarbeiten und Reinigung des Ortes bis hin zu dessen rechtlicher Anerkennung und Übergabe.
- Human Resources: beschäftigt sich mit den Aktionen, die sich auf die Zuordnung der für die Funktionsfähigkeit der CEUs notwendigen menschlichen Ressourcen (ob interne Angestellte oder von außen verpflichtete Firmen) beziehen; zu den Aufgaben zählen die Definition des Profils dieser Personen, die Anzahl der benötigten Personen pro

definiertem Profil sowie deren vertragliche Einstellung und Ausbildung zur Ausübung der vorgesehenen Aktivitäten.

- **Materialien:** umfasst die Aktivitäten, die den Erwerb von Materialien (Verbrauchs- sowie dauerhafte Materialien) und Einrichtungen betreffen; verantwortlich ebenfalls für den Zeitplan für Einkauf und Erwerb.
- **Dienstleistungen:** umfasst die Aktivitäten und den Zeitplan für Erwerb und Vertragsschließung für Dienstleistungen.
- **Abschluss-Aktivitäten:** umfasst die Aktivitäten, deren Ausführung die Umsetzung des pädagogischen, kulturellen und Sport-Modells der CEUs hat; weiterhin die Definition des durchzuführenden Aktivitätenplans. Umfasst außerdem die Integration anderer Projekte der Stadtverwaltung in der Konzeption der CEUs.
- **Kommunikation:** definiert die zur Umsetzung und/oder Anpassung der internen (zwischen Sekretariaten und CEUs) sowie externen (zwischen Sekretariaten, Gemeinden und den Medien) Kommunikationssysteme notwendigen Handlungen. Diese Aktivität ist besonders zur Zeit der Eröffnung notwendig, da dieser eine weitflächige Verbreitung des CEU innerhalb der Gemeinde und innerhalb der Medien vorangehen sollte.
- **Übergang:** umfasst die zur Formulierung von Kriterien zum Übergang von Schulen, die aktuell im Schulnetz existieren, in die CEUs notwendigen Handlungen. Dieses Unterprojekt ist von grundlegender Bedeutung, da es sich auf andere Unterprojekte wie Human Resources und Informationssysteme auswirkt.
- **Logistik:** umfasst die Bereitstellung von erworbenen Materialien und Dienstleistungen für die CEUs. In diesem Unterprojekt wird ebenfalls die Inventur des gesamten erworbenen Eigentums vorgenommen.
- **Informationssystem:** definiert die zum perfekten Funktionieren der CEUs im Hinblick auf Informationssysteme notwendigen Handlungen. Umfasst die Einführung des aktuellen Systems "Escola On-line" in den CEUs

sowie die Nutzerregistrierung und die Konzeption des Eintrittssystem in die Örtlichkeiten.

- **Verwaltungsmodell:** definiert die Handlungen, die zur Umsetzung des Verwaltungsmodells der CEUs notwendig sind, was deren Organisationsstruktur und das Grundmodell der wichtigsten Arbeitsprozesse umfasst; liefert die Betriebsbedingungen zur Inbetriebnahme der neuen Einheiten.
- **Eröffnung:** umfasst die Aktivitäten, die allen CEUs gemein sind und sich auf den Eröffnungsplan beziehen.
- **Start-Aktivitäten:** umfasst die gesamte Planung von anfänglichen Aktivitäten, die während der ersten Wochen des Betriebs der CEUs entwickelt werden sollen.

GT Verwaltungsmodell

- Ausarbeitung des Projekts für das Betriebsmodell des CEU, das die allgemeinen Funktionen und Aktivitäten der Einrichtung umfasst.

Die wichtigste Aufgabe dieser Arbeitsgruppe war zu Beginn die Formulierung des allgemeinen Modells des CEU und die Spezifizierung der Arbeitsweise der verschiedenen Einheiten/Einrichtungen (und der entsprechenden Schnittstellen). Anschließend ging es darum, die Umsetzung jeder der Einrichtungen zu planen und zu koordinieren.

GT Unterstützung

- Beratung des Umsetzungsprozesses, Unterstützung bei der Beschaffung materieller, technischer und finanzieller Ressourcen, die zur Umsetzung des Projekts notwendig waren.

Beraterstab

- Aufrechterhaltung des sala de situacao.
- Begleitung der Arbeiten der Arbeitsgruppen, als unterstützendes Element agierend.

- Unterstützung der Arbeiten der zentralen Koordination.

Die Anwendung dieses Organisationsmodells brachte Veränderungen innerhalb der beteiligten Sekretariate mit sich, da die strategische Planung des Projekts alte Gewohnheiten veränderte.

Die Treffen der Arbeitsgruppen zwischen den Sekretariaten fanden regelmäßig statt. Bei den Treffen wurden die zum jeweiligen Zeitpunkt debattierten Projekte sowie die Aktionen, die die Arbeit absichern könnten, bewertet. Als Veranschaulichung soll die Tagesordnung des Treffens vom 7.9.2003 unter der Koordination von Luiz Carlos Seixas und Lívia Maria Guaraldo vom Direktorat für Fachliche Beratung von SME dienen, dem auch zwei Vertreter des Paulo-Freire-Instituts, vier Vertreter von Cenpec, 13 Verwalter und zwei Vertreter der Leitstellen für Erziehung und Bildung der Unterpräfekturen beiwohnten:

1. Berichte über:

- Senden des Gesetzesprojekts zur Schaffung von Posten für das CEU an die Städtische Kammer.
- Provisorische Zuordnung von Fachleuten zur gemeinsamen Arbeit mit dem Verwalter, mittels Einberufung zur Leistung von fachlichen pädagogischen Dienstleistungen.
- Einstellung von Fachkräften zum Erhalt und zur Instandhaltung der inneren Räume der CEUs.
- Möglichkeit der Ressourcengewährung der „Fernschule“ zur Einstellung von lokalen Lehrkräften für die kulturellen und Sport-Aktivitäten der CEUs (eine mögliche Alternative wäre, den Vertrag im Namen der Schulen zu schließen, die Teil des CEU sind).
- Dezentralisierung der Vertragsschließung der Sekretariate für Kultur und Sport, damit der Verwalter und die organisierte Gemeinde Themen und Namen der Lehrkräfte benennen können, die bereits eine Verbindung zum jeweiligen Ort haben.

- Kommunikation der zentralen Entscheidungsträger der Sekretariate für Sport und Kultur mit ihren Repräsentanten auf lokaler Ebene.
 - Möglichkeit, dass die CEUs sich als eine Haushaltseinheit konstituieren.
2. Präsentation des Projekts Schach als Bildung – Lehrer Marcos Evangelista de Medeiros – DOT/Sonderprojekte.
 3. Eröffnung des CEU Jambeiro: Schilderung von Bedürfnissen und Projekten nach der Eröffnung; Evaluation der infrastrukturellen Bedingung zum Funktionieren der CEUs, hauptsächlich bezüglich der menschlichen Ressourcen, die für den Beraterstab und die Arbeitsunterstützung der Verwalter erforderlich sind.
 4. Präsentation des Forschungsprojekts „Erzieherische Stadt: das politisch-pädagogische Projekt CEU“ - Professor Dr. Roberto da Silva – Paulo-Freire-Institut.
 5. Präsentation des Projekts „Demokratische Teilnahme der Kinder am Haushalt“ - Roberto Padilha – Paulo-Freire-Institut.
 6. Vorschläge für Tagesordnung und Termine der nächsten Sitzungen.
 7. Vorschlag des Prozesses zur Ausarbeitung der internen Verwaltung für CEU. Die Abteilung für Fachliche Beratung (DOT) arbeitet gemeinsam mit den Beraterstäben an einem Leitlinientext zur Orientierung und Ausarbeitung der Verwaltung jedes CEU.

Die Herausbildung verschiedener Gruppen kann auch mit einem Lernprozess verglichen werden, mit der Verteilung von Aufgaben (Dezentralisierung) – je mehr Personen an der Umsetzung beteiligt sind, desto besser für den Prozess, denn es wird eine bessere Verpflichtung für das Projekt erzielt, je mehr man mit dessen Details vertraut wird. Dennoch darf man nicht außer Acht lassen, dass, je höher die Zahl der Beteiligten ist, auch die Notwendigkeit einer umfassenden Betreuung wächst, was einen ständigen Informationsaustausch über gegenwärtige Aktionen mit sich bringt.

4.6.2 Die Quantifizierung Humankapital

Eine der Aufgaben bestand darin, das Personal zu dimensionieren, das für die Entwicklung der Aktivitäten notwendig war, die für die CEUs vorgesehen waren. Alle Posten sollten gesetzlich eingeführt werden, was eine besondere Vorsicht bei der Einschätzung aller Bedürfnisse erforderte, denn jede nachträgliche Veränderung müsste durch ein weiteres Gesetzesprojekt erfolgen. Es wurde festgelegt, dass eine Minimalbelegschaft angestellt werden musste und die weitere Belegschaft von der Realität ausgehend bemessen werden müsste, denn wir hatten noch keine Vorstellung davon, wie viele Nutzer das CEU besuchen würden und welche Kurse am meisten nachgefragt werden würden. Für einige Räume gab es ähnliche Einrichtungen in PMSP, was eine Abschätzung ermöglichte (zum Beispiel für die Bibliothek und die Schulen).

Die Tabellen 17 und 18 veranschaulichen die notwendige Menge an Fachkräften in den Gebieten Erziehung und Bildung sowie Sport; es handelt sich um eine Schätzung für die Versorgung der 21 CEUs, die 2003 errichtet wurden.

Das Sekretariat für Kultur entschied sich, sein Personal nicht in Zahlen anzugeben, sondern nach Gage, da dessen Belegschaft sich aus Künstlern zusammensetzte und von den von der Gemeinde angenommenen Aktivitäten abhängig war. Laut dem Dokument „A Política Cultural nos Centros Educacionais Unificados“, 2. Nota Preliminar, Juni 2002:

Schließlich stellt sich die Frage nach den **menschlichen Ressourcen**. Wir schlagen vor, dass, neben den Fachkräften, die eine bestimmte Qualifikation mitbringen müssen (Bibliothekare, Musiker und andere) Personal eingestellt wird, das vielseitig eingesetzt werden kann, das intellektuelle und künstlerische Fähigkeiten mit der Fähigkeit vereint, die Gemeinde zur Kultur anzuregen und dabei Verbindungen zur Gemeinde herzustellen. Wir schlagen vor, dass die Einstellung dieses Personals – aufgrund der experimentellen Natur der ersten Monate/Jahre der CEUs – auf Teilzeit des CLT erfolgt und dass gleichzeitig die Möglichkeit offen gehalten wird, Personal für Seminare und andere Aktivitäten einzustellen, die – zumindest vorerst - keine definierte Kontinuität darstellen. (Marco Aurélio Garcia, städtischer Sekretär für Kultur)

Tabelle 17 - Fachkräfte auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung, die für den Betrieb der CEUs notwendig sind; nach Posten - 2003

<i>Posten</i>	<i>Fachleute pro CEU</i>				<i>Gesamtzahl (für die 21 CEUs)</i>
	<i>EMEI</i>	<i>EMEF</i>	<i>CEI</i>	<i>Gesamt</i>	
Schuldirektor	1	1	-	2	42
Direktor der sozialen Einrichtung	-	-	1	1	21
Pädagogischer Koordinator	1	2	-	3	63
Pädagoge	-	-	1	1	21
Assistent des Schuldirektors	1	1	-	2	42
Assistent der Leitung	-	3	-	3	63
Schulsekretär	-	1	-	1	21
Fachliche Hilfskraft für Erziehung und Bildung – Klasse I	1	2	-	3	63
Fachliche Hilfskraft für Erziehung und Bildung – Klasse II	1	3	1	5	105
Schulbeamter	8	10	18	36	756
Schulbeamter – Aufsicht	3	3	2	8	168
Schulbeamter - Hausmeister	-	-	1	1	21
Hilfskraft Krankenpflege	-	-	2	2	42
Hilfskraft für frühkindliche Entwicklung – ADI	-	-	60	60	1.260
Lehrkraft frühkindliche Erziehung	24	-	-	24	504
Lehrkraft Elementarunterricht I	-	12	-	12	252
Lehrkraft Elementarunterricht II	-	29	-	29	609
Assistenzlehrkraft frühkind. Erziehung	6	-	-	6	126
Assistenzlehrkraft Elementaru. I	-	6	-	6	126
Assistenzlehrkraft Elementaru. II	-	-	6	6	126
Lehrkraft für den Lesesaal	-	2	-	2	42
Lehrkraft zur Beratung - Informatik	1	2	-	3	63
Verwaltungsdirektor	-	-	-	1	21

Quelle: Secretaria Municipal de Educação.

Tabelle 18 - Fachkräfte auf dem Gebiet Sport, notwendig für den Betrieb der CEUs – nach Posten – 2003

Posten	Fachkräfte
Fachkraft Sportunterricht – TEF (wöchentlich 20h) – unter der Woche	6
Fachkraft Sport und Freizeit – Wochenenden	1
Verwaltungskraft für allgemeine Dienstleistungen (ausgelagert)	10
Fachliche Verwaltungsfachkraft	4
Hilfskraft Krankenpflege	2
Arzt I (wöchentlich 20 h)	2
Schwimmbadbetreiber (ausgelagert)	2
Bademeister (ausgelagert)	4
Seminarleiter (40h/Monat) – unter der Woche	4
Seminarleiter (20h/Woche) – Wochenenden	2
Gesamt	37

Quelle: Secretaria Municipal de Educação.

Die vorhergesehenen Programme/Aktivitäten auf dem Gebiet der Kultur waren:

- Einführung in die Musik
- Streicher des CEU
- klassischer Tanz
- Einführung in die Kunst
- Berufstheater
- Allgemeine Seminare
- Aufführungen
- Kino

Um die geplanten Aktivitäten durchzuführen, veröffentlichte das Städtische Sekretariat für Kultur in *Diário Oficial do Município* vom 9. Oktober 2003 die Bekanntmachung der Ausschreibung für die Posten im kulturellen Bereich für die Vereinigten Bildungszentren:

- **Kultureller Produzent:** Person, die die Aktivitäten in den verschiedensten kulturellen Bereichen organisiert, ausarbeitet, umsetzt, ausführt und/oder verwaltet.
- **Kunstpädagoge:** Person mit Erfahrung im Bereich der Kunsterziehung und mit Kenntnissen in einer der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen, wie Malerei, Skulptur, Szenische Künste, Musik, etc. Die Lehrkräfte werden Einführungskurse in die Kunst in den Bereichen plastische Kunst, Chor, Musik und Theater unterrichten, die für Schüler der Emei (Städtische Schule für Frühkindliche Erziehung) und Emef (Städtische Schule für Elementarunterricht) bestimmt sind.
- **Beratender Künstler:** Person die, selbst ohne akademische Ausbildung, mittels Zeugnissen, Publikationen und/oder Zeitungsartikeln vertiefte Fähigkeiten und Kenntnisse der verschiedenen Ausdrucksformen szenischer Künste (Theater und Tanz) und Musik (*Big Band* und Blasorchester) vorweisen kann und etwa zwei Jahre Erfahrung auf dem jeweiligen Gebiet besitzt. Die Fachkräfte werden fortlaufende Kurse und beratende Aktivitäten sowie Information in der Ausdrucksform, die sie beherrschen, anbieten und somit die Bildung von neuen nicht-professionellen (Hobby-)Gruppen und/oder Künstlern fördern sowie die Kontinuität und die Qualifikation der Aktivitäten von nicht-professionellen (Hobby-) Gruppen oder Künstlern anregen. Der Handlungsbereich des beratenden Künstlers umfasst die gesamte Gemeinde der Region und nicht nur die Schüler der CEUs und der Schulen in der Umgebung.

Die Form der Ernennung der Posten in den Bereichen Erziehung und Bildung sowie Sport geschah im Moment, der dem der Autorisierung des Bewerbungswettbewerbs vorausging, wie folgt:

- Schulleiter – Ernennung aus den Teilnehmern der Lehramtslaufbahn bis definitiven Amtseinführung.
- Pädagogischer Koordinator – Einberufung der Kandidaten, die den öffentlichen Wettbewerb 1999 bestanden hatten.

- Direktor der sozialen Einrichtung, Pädagoge und ADI – Einstellung von Personal nach Bedarf und auf Zeit bis zur Genehmigung des Gesetzesprojekts, das über die Einführung der Laufbahn der Beschäftigten der Zentren für Frühkindliche Erziehung entscheiden würde.
- Personal für die Reinigung, Küche, Instandhaltung des Gebäudes und Wache – Verträge zur Auslagerung der Dienstleistungen, wobei berücksichtigt wurde, dass es in jenem Moment keine Kandidaten aus Ausschreibungen zur Besetzung der beschriebenen Stellen gab.
- Lehrer – Antrag auf Autorisierung zur Ernennung der angenommenen Kandidaten der öffentlichen Ausschreibung. Vorhersage der Einberufung der Kandidaten ab Februar/März, nach Bedarf.
- Hilfskraft Krankenpflege – Fachkraft von QPS – Ausschreibung und Verwaltung des Ernennungsprozesses der Kandidaten durchgeführt vom Städtischen Sekretariat für Gesundheit.
- Verwaltungsdirektor – Posten musste geschaffen werden.

Unter der Führung von Mariza Leiko, verantwortlich für das Gebiet der menschlichen Ressourcen des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung, erarbeitete die Gruppe, die aus Experten der Sekretariate für Kultur, Sport und Öffentliche Verwaltung und von den Verwaltern der CEUs bestand, das Gesetzesprojekt, das im Dezember 2003 vorgelegt wurde. Das Gesetz n° 13.716 vom 7. Januar 2004 ermöglichte die Durchführung von öffentlichen Ausschreibungen für die Besetzung von freien Stellen für Fachleute des Sports, Lehrer für frühkindliche Entwicklung, Schuldirektoren und schulische Leiter des städtischen Lehramts. Die Verwalter, die ihre Stellen 2003 antraten, arbeiteten bis zur Regularisierung ihrer Stellen und erhielten das Gehalt der ausgeschriebenen Stelle.

Die Herausbildung der Gruppe war ein ständiger Schwerpunkt. Neben dem Bildungsangebot und der Betreuung für die Verwalter, im vorherigen Kapitel beschrieben, wurden ein Bildungsprogramm für die

Angestellten des CEU sowie ein Weiterbildungsangebot, das den Lehrern des städtischen Netzes den Kontakt mit den verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen ermöglichte (Vivências Culturais), erarbeitet.

Die Bürgermeisterin schuf das Angebot des Einführungsstudium in die Pädagogik (Universitätskurs) für etwa 3.500 Lehrer der frühkindlichen Erziehung und der Elementarbildung I, die nur eine Ausbildung auf Sekundarniveau besaßen. Außerdem wurde das Angebot eines Lehrberufskurses auf Sekundarniveau für etwa 3.000 Berufstätige geschaffen, die in Kinderkrippen arbeiteten, damit auch sie Teil des Lehrkörpers werden konnten, als die Kinderkrippen vom Sekretariat für Soziale Fürsorge an das Sekretariat der Erziehung und Bildung übergeben wurden.

Tabelle 19 - Posten, die für die Bedürfnisse der CEUs geschaffen wurden – 2004

Posten	Menge pro CEU	Gesamtzahl für die 45 CEUs
Verwaltung		
Verwalter des CEU	1	45
Koordinator für erzieherische Aktionen	1	45
Fachassistent	2	90
Projektkoordinator – Bildungszentrum	2	90
Verwaltungsassistent für öffentliche Politik – AGPP	10	210
Sport		
Koordinator für Sport und Freizeit	1	45
Projektkoordinator – Sport- und Freizeitzentrum	2	90
Fachkräfte Sportunterricht – TEFs	10	210
Hilfskraft Krankenpflege (Sekretariat für Gesundheit)		
Arzt (Sekretariat für Gesundheit)		
Praktikanten	10	210
Kultur		
Koordinator für kulturelle Aktionen	1	45
Projektkoordinator I – Zentrum für kulturelle Aktion (Leiter - Kunst, Kommunikation, Literatur, Geisteswissenschaften)	1	45
Projektkoordinator III – Zentrum für kulturelle Aktion	1	45
Projektkoordinator II – Zentrum für kulturelle Aktion (Leiter – Bibliothekar)	1	45
Bibliothekare	3	63
Gesamtsumme	46	1.278

Quelle: Secretaria Municipal de Educação/SME

Als ich das Sekretariat nach der Ausarbeitung unseres Arbeitsprojekts und dessen Präsentation bei der Bürgermeisterin und einer Gruppe von Pädagogen übernahm, begannen wir mit einem vierzehntägigen Ausbildungsprogramm für alle, die Teil des pädagogischen Teams waren. Darüber hinaus hielt die für die Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts verantwortliche Arbeitsgruppe wöchentliche Treffen ab, die die Debatte und unser Handeln stärkten und qualifizierten und die außerdem die Integration der Leitstellen und aller vom Sekretariat und dessen Einheiten entwickelten Projekte gewährleistete.

4.6.3 Organisation der Nachfrage, Transfer von Schülern und Lehrern

Im Februar 2003 wurde der Aktualisierungsprozess der Nachfrage nach Schulplätzen im Umkreis jedes CEU begonnen. Außerdem wurde überprüft, welche Blehschulen geschlossen werden müssten, deren Schüler und Lehrer zu den CEUs transferiert werden würden. Es war notwendig, zwei Szenarien der Belegung der neuen Schulen aufzustellen: zum Einen den Transfer von schulischen Einheiten durch neue Einschreibung, zum Anderen Transfer durch Nähe der Schüler zur Schule.

Die involvierten Koordinationsstellen für Erziehung und Bildung führten detaillierte Studien über die potentielle Nachfrage nach Kinderkrippen und frühkindlicher Erziehung; modularen Schulen und Schülern, die in Schulen fern ihres zu Hauses eingeschrieben waren; eine Projektion des Angebots für die Elementarbildung im Verhältnis zur Nachfrage des CEU selbst sowie den gesamten Einschreibungen in SEE/SME; Inklusion der Bevölkerung, die an MOVA teilnahm sowie potentielle Nachfrage nach Jugendlichen- und Erwachsenenbildung.

Dieser Arbeitsgruppe fiel gemeinsam mit dem pädagogischen Team nach der Beendigung dieser Prognosen zu Einschreibungen die Aufgabe zu, notwendige Schritte zur Inklusion von Personen mit besonderen Bedürfnissen (Menschen mit Seh- und Hörbehinderungen, körperlichen und geistigen Behinderungen, den sogenannten allgemeinen Entwicklungsstörungen) zu ergreifen, die im CEU selbst und in den anderen städtischen Schulen

eingeschrieben waren. Diese sollten an intersektoriellen Aktivitäten (Sport und Kultur) teilnehmen können, die geplant durchgeführt wurden und mit dem politisch-pädagogischen Projekt des CEUs in Einklang standen. Die Aktion erhielt den Titel „CEU: Ausbildung von Staatsbürgern – Sicherstellung sozialer Inklusion“.

Die Auflistungen der Namen der Schüler, die zu CEU weitergeleitet wurden, wurden an das Öffentliche Ministerium gesendet, damit nicht nur die Versorgung der Kinder zwischen 0 und 4 Jahren, sondern der gesamte Transferprozess betreut wurde.

Für jedes CEU wurde ein Bericht erstellt, mit den Daten der Kinder und dem Bedarf an Lehrern und anderer Fachkräfte. Von dort wurde der Bericht an die Koordinationsstelle für Humankapital (CONAE 2) und zur spezifischen Arbeitsgruppe gesendet.

Nachdem die zu transferierenden Schulen identifiziert wurden, war es notwendig, mit den Eltern und Berufstätigen der jeweiligen Schulen zu sprechen. Alle mussten mit dem Schulwechsel einverstanden sein, der, in mehreren Fällen, mitten im Schuljahr stattfand. Es war ebenfalls notwendig, den Schultransport zu bemessen und, falls es neue Schüler in den EMEIs gäbe, müssten diese Schuluniformen und ein Set mit Schulmaterial erhalten.

In São Mateus wurde die Unterkommission der Nachfrage, die ausgehend von der Kommission zur Betreuung der Bauarbeiten gegründet wurde, von mehreren Müttern von Schülern gebildet, die während des gesamten Prozesses halfen und an unzähligen Treffen mit der Gemeinde teilnahmen, um eine Lösung zu finden. Es wollten nämlich alle im CEU zur Schule gehen, wie folgender Abschnitt belegt:

Laut Cileda Santos Sant'Anna Perrella vom Direktorat für Spezielle Programme der Koordinationsstelle für Erziehung und Bildung der Unterpräfektur von São Mateus wurde das CEU São Mateus in einer Region gebaut, die in der Nähe eines illegalen Wohngebiets lag, das wenig Platz für den Bau irgendeiner öffentlichen Einrichtung übrig ließ. Auf dem kleinen Raum, der übrig blieb, wurde von der vorherigen Administration eine „Notschule“ (EMEI und EMEF Blehschule) gebaut, die über schlechtere Bedingungen verfügte als die anderen Blehschulen, da sie nicht einmal über genügend Raum verfügte.

„EMEI, EMEF und eine Kinderkrippe nutzten lediglich einen gemeinsamen Platz als einzigen im Freien gelegenen Raum für ihre Aktivitäten“, berichtet sie.

Laut ihrem Bericht hoffte die Gemeinde, je näher die Einweihung des CEUs rückte, immer mehr, dass die gesamten Schüler der Kinderkrippe, von EMEI und EMEF ins CEU wechseln würde. Allerdings war die Nachfrage nach Schulplätzen im CEU viel größer. „Etwa 1.500 Kinder jenes Gebiets wurden bereits mittels Bustransport an entfernter gelegene Schulen transportiert. Darüber hinaus hatten selbst die Kinderkrippe, EMEI und EMEF (die nur Schüler von der 1. bis zur 4. Klasse in drei Schichten versorgte) lange Wartelisten, da die Eltern der Region die staatlichen Schulen ablehnen.“ (DORIA & PEREZ, 2007, S. 81)

Der Ausschnitt aus dem Bericht, der im Folgenden präsentiert wird und Informationen aus der Zeit der Koordinatorin Dalva Franco enthält, verdeutlicht das Resultat der Verhandlungen mit der Gemeinde der Unterpräfektur São Mateus:

CEI – die zu versorgenden Kinder werden aus folgenden Bereichen stammen:

- aus dem Anhang der CEI Boa Esperança, insgesamt 39 Kinder, die dort provisorisch untergebracht wurden; damit befolgen wir den gerichtlichen Beschluss.
- Andere Beschlüsse: es existieren noch weitere 49 Beschlüsse für Kinder vor, die keinen Schulplatz erhielten. Diese Beschlüsse wurden per Brief gemäß Modell im Anhang mitgeteilt. Von diesen 49 wurden bis jetzt bereits 20 Kinder eingeschrieben.
- Von den 300 Plätzen sind 88 bereits vergeben. Es bleiben 212 Plätze, die von der Nachfrage des CEI Parque Boa Esperança besetzt werden, die heute 903 Kinder umfasst. Wir haben uns für diese CEI entschieden, da es am nächsten am CEU liegt und Bürger der Region zulässt.

EMEI

- Heute sind 703 Kinder in die modulare EMEI ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS eingeschrieben, von denen im Jahr 2004 600 das erste Schuljahr des Elementarunterrichts in den UEs der Umgebung besuchen werden. Die übrigen 103 werden das Jahr 2003 in der Modularschule beenden und 2004 in die EMEI des CEU

wechseln, was zur Schließung dieser Modularschule (Blechsule) führt.

- In der EMEI des CEU werden wir heute also 712 Plätze schaffen für Kinder der modularen EMEIs ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS und FRANCISCO ADAUTO, von der EMEI FELIPE D' OLIVEIRA, 25 Kinder der EMEI ADALBERTO PANZAN, die mit Schultransport versorgt werden, und Kinder, die älter als 4 Jahre sind, aus der Nachfrage der CEIs Parque Boa Esperança und Conquista (per Abkommen).

EMEF

- Wir werden Schüler der 1., 2. und 3. Klassen der EMEF JARDIM DA CONQUISTA II aufnehmen. Die acht Klassen des 4. Jahrgangs werden in der Modularschule bis zur Einschreibung Ende des Jahres 2003 bleiben, denn, wenn wir sie jetzt zum CEU wechseln lassen, werden wir die Aufnahmeprojektion für neue Schüler für die nächsten fünf Jahre schließen. Auf diese Weise werden wir die modulare EMEF Jardim da Conquista II heute teilweise und 2004 komplett zum CEU transferieren.

Die Liste mit den Schülern, die das CEU besuchen werden, befindet sich im Anhang – insgesamt 111 Kinder des 1. Schuljahrs, 252 Kinder des 2. Schuljahrs und 213 Kinder des 3. Schuljahrs. Wir werden ebenfalls 140 Kinder/Jugendliche vom 1. bis 3. Schuljahr des 2. Zyklus der EMEF PLÍNIO DE QUEIROZ aufgrund der hohen Nachfrage aufnehmen; außerdem 36 Schüler aus der Nachfrage der EMEF PROF CARLOS CORRÊA MASCARO (Transfers aus anderen Stadtvierteln).

Alle Eltern oder Erziehungsberechtigten erhielten ein Schreiben der Schule, wo ihr Kind angemeldet war, damit sie ihre Zustimmung zum Wechsel zu den neuen Einheiten geben konnten. Der Prozess, an dem die Gemeinde beteiligt war, war so erfolgreich, dass er sich 2004 fortsetzte:

Ana Paula Felipe, 26 Jahre alt und Mutter eines 6-jährigen Sohnes, der die EMEI des CEU besucht, berichtet, dass die Kommission bis heute aktiv ist. Sie nahmen an den Treffen zur Umsetzung des Projekts teil, diskutierten die Art und Weise, wie der Schulwechsel erfolgen sollte und, zum Ende des vergangenen Jahres, als neue Schulplätze für dieses Jahr geöffnet wurden, führten sie eine Nachforschung durch, indem sie die Schüler, die auf der Warteliste waren, zu Hause besuchten, um herauszufinden, wie man die Stellen

am besten besetzen konnte. Laut Giovanna Longo, einer anderen Teilnehmerin der Kommission, gab es Kinder in besonderer sozialer Problemlage, die einen Platz im CEI nötiger hatten als andere: „Beispielsweise gab es Kinder, die den ganzen Tag in ihrem zu Hause verbrachten, das einsturzgefährdet war. Diese Kinder wurden bei der Einschreibung bevorzugt; ein Resultat der Begutachtung der Kommission. (DORIA & PEREZ, 2007, S. 82)

Man dachte auch daran, die Gemeinde der Umgebung bei der Vergabe der neu geschaffenen Stellen zu berücksichtigen. Der Rechtsbereich der drei involvierten Sekretariate prüfte die Möglichkeit, die Dienstleistungsfirmen (Wache, Reinigung, Küchenkräfte) aufzufordern, Personen aus der Gemeinde bevorzugt einzustellen.

Sekretariat für Gesellschaftliche Kommunikation und Information – Radio- und Fernsehdienst Escuta

Sender: **Rádio Band** Programm: **Ciranda da Cidade – 29/07/03 – 15h30 –**
Mod. **Juliana**

Inhalt: Bürgermeisterin spricht über die CEUs

Sprecherin: Der Wettbewerb um die Stellen in den CEUs, den Vereinigten Bildungszentren der Stadtverwaltung São Paulo, hat begonnen. Heute früh bildete sich eine Schlange aus 1.000 Menschen vor dem CEU Jaraguá, in der Westzone der paulistanischen Hauptstadt. Einwohner aus nahegelegenen Vierteln haben bei der Vertragsvergabe Priorität. Jedes CEU wird über Schule, Kinderkrippe, Kulturzentrum mit Theater, Kino und sogar über ein Sportzentrum mit Plätzen und Schwimmbad verfügen. Die Bürgermeisterin Marta Suplicy sagte, dass die Einheiten in den ärmsten Regionen der Stadt eröffnet werden.

4.7 Synthese

Die Gesamtheit an Fragen, die wir uns bei der Konkretisierung einer neuen Idee in der Bildung und in der Inklusionspolitik stellen, ist unvorhersehbar. In diesem Kapitel wurde der Versuch unternommen, Beispiele zu präsentieren, Daten und vorgenommene Anträge zu beleuchten. Wir waren jedoch stets überrascht von der Komplexität der lokalen Realität (wie von der Frage der Nutzung des physischen Raums für Aktivitäten, die von der Gemeinde organisiert wurden, vom Durchgang bis zu Freizeitaktivitäten, was leere Räume

in tatsächlich genutzte Gebiete verwandelte) oder vom System (eine neue Einrichtung, die viel besser als alle anderen zuvor existierenden ausgestattet ist, wird zum Wunschobjekt aller Schüler und Eltern des Umfelds, was die Fähigkeit der Bevölkerung zeigt, zwischen einem „Personenlager mit der Farce eines Unterrichts“ - was die Blechschulen tatsächlich waren – und einer Schule, die sich tatsächlich an diejenigen wandte, die die Zuwendung der öffentlichen Inklusionspolitik am meisten verdienen, zu unterscheiden).

Der Lernprozess bei der Ausarbeitung und Umsetzung eines neuen Projekts ist fortdauernd. Jegliche Nachlässigkeit kann sich fatal auswirken, da alles Neue auf unzählige Gegner trifft, sowohl auf dem Gebiet der Politik als auch auf dem der Bildung selbst. Eines der größten Probleme, dem wir uns stellen mussten, bezieht sich auf den provisorischen Charakter gewisser Aktivitäten im kulturellen Bereich: wie sollte man die Beständigkeit des öffentlichen Dienstes sichern, für dessen Arbeitsplätze man eine öffentliche Ausschreibung durchführen muss? Wie sollte man die Unsicherheiten des Veranstaltungstyps beseitigen, wobei oft die am besten ausgebildeten Lehrkräfte nicht über die gesetzlichen Voraussetzungen verfügen, um an einer Schule zu unterrichten? Somit waren die kulturellen Programme unbeständiger und einige nur von kurzer Dauer, während die Schule sich noch organisierte, um eine gewisse Beständigkeit zu sichern. Die Lösung solcher Probleme erfordert eine Revision der traditionellen Verwaltungsformen öffentlicher Räume.

Ohne jeden Zweifel stellte die intersektorielle Arbeit aus dem Blickwinkel der öffentlichen Verwaltung einen essentiellen Lernprozess dar. Durch diesen Prozess gewannen alle involvierten Sektoren an Effizienz, da sie miteinander lernten, wie man neu entstehenden Realitäten am besten entgegentreten kann.

Die hier vorgenommene Darstellung zeigt, wie komplex es ist, in die Formen der Gebietsnutzung einzugreifen und somit eine höhere Ausdehnung für die kooperative Nutzung verschiedener gesellschaftlicher Segmente zu erzielen. Eine Schule, die ein Zentrum des Lernens sowie der Kultur des Orts, an dem sie sich befindet, sein will, kann nicht einfach als ein

Unterrichtsgebäude mit traditionellen Klassenzimmern entworfen werden, das alle im selben Stoff unterrichtet, der zuvor unabhängig von denjenigen geplant wurde, die an den Bänken dieser Schule sitzen. Sie muss mit der Gemeinde, mit ihren Nutzern im Dialog stehen und sich für das Unerwartete, für plötzliche Ereignisse und Zufälle öffnen; folglich sollten ihre Programme immer flexibel sein.

Nur durch die Anwesenheit und die Konstruktion des Zugehörigkeitsgefühls der Bevölkerung kann eine Einrichtung, die vielfältig genutzt werden soll, ihre Ziele erfüllen. Daher kann die Bevölkerung nicht als ein Nutznießer öffentlicher Aktionen betrachtet werden – sie muss als Mitarbeiter begriffen werden. Zu keinem Zeitpunkt haben wir es versäumt, diese Teilnahme zu suchen, selbst wenn dies die Wiederholung von Erklärungen, Rückschritte, Neuentwürfe von Plänen und Veränderungen von Zeitplänen mit sich brachte.

Die hier dargestellten Punkte stellen den gesamten Prozess der Projektentwicklung dar. Dies sind die wichtigen Elemente, um den Prozess der Identitätskonstruktion und des pädagogischen Projekts darzustellen. Die Beteiligung der Gemeinde war von Beginn an wichtig, wie bereits im vorhergehenden Kapitel über die Verwaltungsform des CEU dargestellt wurde.

KAPITEL 5 – DIE ÜBERNAHME DES CEU

ERÖFFNUNGEN, PLANUNGEN, PROJEKTE, INTERVENTIONEN

5.1 Die erste Eröffnung

Im Allgemeinen werden Eröffnungen von Bauwerken jeglicher Art von der Institution vorgenommen, die für deren Bau verantwortlich ist. Die Gemeinde des Ortes, wo das Bauwerk – Brücke, Schule, Bibliothek etc. - errichtet wurde, steht auf der Gästeliste, aber nimmt selten an der Planung der Zeremonie teil. Bei der Eröffnung des CEU kehrten wir diese Logik um: die lokale Gemeinde nahm an der Planung der Feier teil, schlug Aktivitäten vor, wählte das Thema der Feier und ernannte einen eigenen Vertreter, um in ihrem Namen zu diskutieren.

Im Februar 2003, als die Fertigstellung der Bauarbeiten näher rückte, begannen wir über die Eröffnungen nachzudenken: wahrscheinliches Datum, Art der Feierlichkeit, Gäste und die Frage, ob alle 17 CEUs gleichzeitig eingeweiht werden sollten oder jedes einzeln.

Wir entschieden uns dafür, jedes CEU getrennt einzuweihen, ausgehend von der Erwartung der Gemeinde und der Verpflichtung, die die Bürgermeisterin während der Grundsteinlegung eingegangen war, zu den Zentren zurückzukehren und das Resultat zu überprüfen. Wir entschieden uns ebenfalls, neben den Gemeindemitgliedern auch all diejenigen einzuladen, denen wir zum Kennenlernen der Bauwerke eine Führung angeboten hatten. Die Zentren, deren Bauarbeiten am weitesten fortgeschritten waren, waren Jambeiro (Guaianases) und Rosa da China (Vila Prudente). Wir legten fest, dass der Eröffnungsmonat dieser Zentren August sein sollte, da in diesem Monat auch der Unterricht des zweiten Halbjahres beginnt.

Bei einer Sitzung mit der Bürgermeisterin wurde entschieden, den Präsidenten der Republik, Luiz Inácio LULA da Silva, einzuladen, aufgrund der Bedeutung, die das Projekt für uns und für die Stadt hatte. Nachdem er die Einladung annahm, wurde die Eröffnung des CEU Jambeiro für den 1. August terminiert.

Der Countdown begann. Wir hielten verschiedene Sitzungen, um die Details der Eröffnung festzulegen und um zu prüfen, was für die Inbetriebnahme der CEUs noch fehlte. Die Sitzungen fanden fast täglich statt: mit der Baufirma und mit den beteiligten Sekretariaten, um Details zu klären und Aufgaben für die Einweihung zu definieren; mit der Gemeinde, um die Attraktionen zu definieren; mit dem Zeremonienstab der Bürgermeisterin und dem Präsidenten, um die Details des Fests zu planen; mit der Arbeitsgruppe für Ausstattung, um die erworbenen Gegenstände zu überprüfen und weitere Vorkehrungen zu treffen.

Am 28. Juli 2003 trafen wir uns alle im CEU Jambeiro, um vor Ort zu überprüfen, wie die Vorbereitungen abliefen, um den Ablauf des Besuchs und den Standort der Bühne festzulegen. Wir stellten auch fest, dass viele Kleinigkeiten zum Abschluss der Bauarbeiten noch zu erledigen waren, die Baufirma verpflichtete sich jedoch, die Fristen einzuhalten und die Gemeinde setzte sich dafür ein, so weit wie möglich mitzuhelfen.

Am Vortag der Eröffnung wurden einige der Einrichtungsgegenstände am späten Nachmittag geliefert. Unser Team stand „am Rande eines Nervenzusammenbruchs“, da wir nicht wussten, wie wir die Möbel aufbauen sollten und wie wir sie in den verschiedenen Bereichen aufstellen sollten. Wir diskutierten die Möglichkeiten, als einige der Einwohner der Umgebung mit Werkzeugkisten kamen und sich zum Aufbau bereit erklärten. In kürzester Zeit verwandelten sie einen Klassenraum in eine Werkstatt, halfen beim Entladen der LKWs und beim Tragen der Möbel. Mehrere Frauen und Männer begannen, die Räume, Fensterscheiben und Toiletten zu säubern, da alle die Gäste auf angemessene Weise empfangen wollten. Es war eine ergreifende Szenerie:

Die Lösung bestand also darin, einige Freiwillige zu suchen, die in dieser Notsituation helfen könnten. Jorgeval Santos, Gemeindeleiter der Region seit zehn Jahren und Präsident der Bewohnervereinigung von Jardim Aurora, plante die Freiwilligensuche direkt auf der Straße, denn er glaubte, dass, wenn er über die Lautsprecher der Vereinigung spräche, die er leitet, genügend Leute zum Helfen kämen. „Wir gingen los, um Freiwillige auf der Straße zu suchen“, erzählt Luciene Siqueira Silva Santos, 30 Jahre, eine der Freiwilligen. Alle machten sich auf die Suche nach Eimern, Besen, Schrubbern und Reinigungsprodukten in ihren eigenen Häusern. „Ich habe in meinem Leben noch nie so viele Besen und Eimer auf einem Haufen gesehen“, erinnert sich Luciene. „Wir haben gesehen, wie das CEU gebaut wurde – Stein für Stein, Tag und Nacht, ohne Pause. Wir wussten, dass dies für unsere Kinder sein würde und wollten sicherstellen, dass es funktioniert“, erläutert sie. Die Reinigung begann um 19 Uhr und wurde erst um 3 Uhr morgens beendet. (DORIA & PEREZ, 2007, S. 187)

Das Engagement und der Enthusiasmus der Gemeinde wurden auch von der Presse registriert, wie das *clipping*⁹¹ der Bürgermeisterin zeigt:

Unter dem inspirierten Titel „Die Türen des CEU [Himmel] öffnen sich morgen“, veröffentlicht *Jornal da Tarde* heute eine ganzseitige Reportage, die die Erwartungen von Bevölkerung, Lehrern und selbst von Autoritäten an die Einweihung des ersten der 21 Vereinigten Bildungszentren zeigt, die noch in diesem Jahr eröffnet werden. [...] Lesen Sie hier einige Ausschnitte aus dieser Reportage:

„Nur noch 24 Stunden, bis die Türen des CEU sich öffnen. Und die Bevölkerung, die in der Umgebung des Vereinigten Bildungszentrums (CEU) Jambeiro, in Guaianases in der östlichen Zone lebt, ist schon ganz außer sich vor Freude, Aufregung und Stolz. Schüler, Eltern, Lehrer, Angestellte, Nachbarn, alle können es kaum erwarten, dass die große Schule eröffnet wird und den Betrieb aufnimmt. Von der Schwelle seines Hauses kann der öffentliche Angestellte Antônio André, der fünf Enkel hat, die im CEU zur Schule gehen werden, den fertigen Bau sehen. „All dies war zuvor ein Waldgebiet“, erinnert er sich.

⁹¹ Das elektronische clipping „Além da Notícia“ wurde produziert vom Regierungssekretariat und führte die wichtigsten von der Presse in Umlauf gebrachten Themen (Schrift und Ton) sowie Informationen von Seiten der verschiedenen städtischen Institutionen von PMSP zusammen.

Die Gemeinde ist hilfsbereit

„Von außerhalb kam am Nachmittag ein LKW mit den Materialien, die an die Schüler übergeben werden. Es war gar nicht notwendig, die Angestellten zum Ausladen zu rufen. Sobald der LKW anhielt, liefen die Bewohner der Nachbarschaft herbei, um zu helfen.“ Marco Aurélio Gonçalves, 23 Jahre alt, war einer von ihnen. Stolz sagte er: „es ist sehr wichtig, ein CEU in der Nähe zu haben.“ Er sagte spontan seine Hilfe zu. Eine so große und so nah gelegene Schule entstehen zu sehen brachte ihn zum Träumen. „In der 7. Klasse habe ich die Schule verlassen, aber vielleicht fasse ich wieder den Mut zurückzukehren. Ich hätte gern die Möglichkeit gehabt, an einem so schönen Ort zu lernen.“

Die Lehrer sind zufrieden

„Die Lehrer, die morgen im CEU Jambeiro die Arbeit aufnehmen, stehen nicht eine Minute still: sie planen ihren Unterricht, machen Pläne, ordnen Materialien. Gestern Nachmittag überprüfte eine Gruppe von Lehrerinnen der Kinderkrippe, die im CEU betrieben wird, die letzten Details. ... Auch die Schüler sind voller freudiger Erwartung. „Für uns bringt das so viel Neues, dass wir es kaum erwarten können, die Arbeit zu beginnen“, erzählte Eliana Durand, 48 Jahre. „Die Materialien sind wunderbar und wir werden mit den Kindern sehr gut arbeiten können.“ Deisi Sueli da Silva, 40 Jahre, berichtete, sie habe nie so gute Klassenräume gesehen. „Sie stehen miteinander in Verbindung, sind geräumig und haben mehrere Spiegel. Es wird wunderbar für die Schüler sein, darin herumzugehen. Es ist wie eine Schule der ersten Welt“.

Es lohnt sich die Gesamtheit der Berichte zu lesen, die unter dem Unterpunkt „Educação“ des folgenden Links zu finden sind:
<<http://www.jt.estadao.com.br/editorias/ger.html>> (Além da Noticia, 31.07.2003)

Der Bühnenbildner Serroni verbrachte die Nacht damit, Kleinigkeiten im Theater auszubessern und zu prüfen, ob die Signalisierung (visuelle Kommunikation) des Gebäudes korrekt war. Lehrerinnen und Mütter schmückten die Räume der EMEI und der Kinderkrippen. Die Mütter nähten die Kissen – es war ihre Art „Danke“ zu sagen. Der Ablauf sowie jedes Detail der Feier wurden debattiert und mit der Bevölkerung abgesprochen. Die Feier dauerte das ganze Wochenende lang und endete mit dem Konzert des Künstlers Leci Brandão.

Der Präsident Lula und andere geladene Gäste wurden empfangen und der Sänger Antonio Nóbrega zeigte ihnen die Räume des CEU:

Foto 45 - Lula lernt das CEU bei einer Führung von Antonio Nóbrega kennen. Auf dem letzten Foto interviewt ein Schüler des Educom-Radio den Präsidenten



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica,/SME

Foto 46 – Einweihung CEU



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

„Das bei der Eröffnung anwesende Publikum wurde auf 8.000 Menschen geschätzt. Ich benötigte die Hilfe des Ministers für Erziehung und Bildung, Cristovam Buarque, der die Seiten der Rede hielt. Es war eine echte Feuertaufe!“ (Cida Perez)

Im Folgenden gebe ich einen Teil der Rede wieder, die Präsident Lula bei der Einweihung des CEU vor einem geschätzten Publikum von 8.000 Menschen hielt.

Was du heute hier präsentierst, Marta, ist eine Veränderung im System der Erziehung und Bildung des Landes. Was du uns damit mitteilst, ist: wenn du eine Schule dieser Qualität eröffnen kannst, können es auch andere Städte und Bundesstaaten tun und wir müssen es auch tun! Durch das, was du heute vollbringst, Marta, sorgst du dafür, dass diese armen Kinder der Peripherie von Guaianases zur Schule gehen und abends nicht mehr nach Hause gehen wollen. Du sorgst dafür, dass diese Kinder freudestrahlend und mit klopfendem

Herzen schlafen gehen, weil sie früh aufstehen und in die Schule gehen wollen, denn dies wird eine Schule sein, in der die Kinder sich wohl fühlen werden: hier werden sie Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften lernen; sie werden Physik lernen, aber sie werden auch schwimmen lernen, Theater spielen und Instrumentalunterricht erhalten. In der Tat haben die armen Kinder von Guaianases nun die Gelegenheit des Zugangs zu dem, was nur die Reichen oder Menschen der brasilianischen oberen Mittelschicht sich leisten können.

(...)

Du hast gesagt, Marta, dass in deiner Regierung, in deinem Herzen und in deinem Bewusstsein keine Diskriminierung existiert. Das Kind eines armen Menschen, das Kind einer Gebäudereinigerin, muss das Recht haben, eine Schule zu besuchen, die ebenso gut ist wie die des Kindes ihrer Arbeitgeberin.

Die Schule ist der Ort, an dem das Prinzip der Gleichheit unter den Menschen seinen Ausdruck findet, und heute stellen wir in Brasilien fest, dass die Schule ein Ort der Trennung ist. Wenn ein armes Kind geboren wird, wissen wir bereits, dass es die Schule aufgeben kann, bevor es den Elementarunterricht abgeschlossen hat; wenn ein reiches Kind geboren wird, wissen wir bereits, dass es zum Postgraduiertenstudium nach Paris gehen kann.

(...)

Die Spieler von Botafogo müssen sich warm anziehen, denn ihr habt nun zwei Fußballplätze. Hier können die Jungs spielen und den aktuellen Spielern ihren Platz streitig machen, denn ihr habt nun viel bessere Bedingungen als sie jemals hatten. (...)

(Ausschnitt der Rede des Präsidenten Luiz Inacio Lula da Silva)

Alle Zeitungen, sogar die aus Rio de Janeiro angereisten, berichteten von der Einweihung des ersten CEU.

In der ersten Betriebswoche hatten wir noch keinen Reinigungsservice, da die Dienstleistungen mit Verspätung vertraglich vereinbart wurden. Wir konnten jedoch auf die Solidarität der Mütter zählen, die sich bereit erklärten das CEU zu reinigen. Einige von ihnen wurden später eingestellt, andere wurden dazu motiviert, wieder die Schule zu besuchen. Und auch die Häuser der Umgebung begannen sich zu verändern: die Menschen legten Pflaster und strichen ihre Hauswände.

Während der ersten Unterrichtswoche waren auch die Mütter als Freiwillige bei der Reinigung anwesend und viele von ihnen (in Jardim Aurora allein etwa 60), wie Luciene, wurden schließlich von Whiteness eingestellt, der Firma, die für die Reinigung unter Vertrag genommen wurde. „Das CEU hat unser Leben verändert: heute gehen fünf meiner sieben Kinder zweimal die Woche schwimmen, vier von ihnen gehen hier zur Schule, essen hier zu Mittag, bekommen nachmittags einen Sandwich, die ganze Familie geht ins Theater, ins Kino...“, erzählt Luciene. „Wie könnte ich so etwas bei einem Lohn von 390 Reais bezahlen?“ fragt sie. „Wenn ich hier noch einmal einspringen müsste, würde ich nicht bis 3 Uhr morgens arbeiten, nein, ich würde bis 5 bleiben.“ (DORIA & PEREZ, 2007, S. 188)

5.2 Die Eröffnungen und die Planung des CEU

Während der Ausarbeitung des Projekts hatten wir eine Vorstellung davon, dass wir eine große Schule leiten würden, aber wir merkten erst bei der FIA, dass wir die Brücke zwischen so vielen Sekretariaten bilden würden, dass wir ein so großes Team leiten würden, eine Gesamtheit von öffentlichen Einrichtungen. Antonio Barbosa, Leiter des CEU Jambiro (DORIA & PEREZ, 2007, S. 5)

Durch die Erfahrung dieser ersten Einweihung konnten wir eine Methodologie erstellen, die bei allen Einweihungen zu beachten sein würde, was die Durchführung der Einweihungen, die nun fast wöchentlich stattfanden, und die Fortführung der täglichen Arbeit des Sekretariats absicherte.

Der Umsetzungsplan sah die Betreuung und Überprüfung von 11 Punkten vor: Gebäude; Bauarbeiten in der Umgebung; Humankapital (Erziehung und Bildung, Kultur, Computerzentrum, Sport und Freizeit); Materialien und Einrichtungen (Erziehung und Bildung, Kultur, Computerzentrum, Sport und Freizeit); Dienstleistungen (Informatik, Druck, Telefon, Reinigung und Instandhaltung, Überwachung, Wäscherei, Gebäudeinstandhaltung, Imbiss, Badeaufsicht und medizinische Untersuchungen); Logistik (Lieferung von Einrichtungen und Aufbau der Umgebungen); Übergang (Wechsel von der Schule zum CEU); Informationssystem; Kommunikation; Einweihung und pädagogisches Projekt.

Die Arbeit nahm ihren Ursprung mit den Teams, die für die Leitung der verschiedenen Themenbereiche verantwortlich waren, und die während der Bauperiode die CEUs besuchten und den Fortschritt der Arbeiten begleiteten. Dabei leiteten sie eine Reihe von Daten und Checklisten an die Teilnehmer des Unterfangens mit dem Ziel weiter, spätere Überarbeitungen zu vermeiden, und um mögliche Zeitpunkte zur Umsetzung des endgültigen Layouts vorzuschlagen.

Parallel dazu wurde das Layout jedes einzelnen CEUs entworfen – obwohl es ein Musterprojekt gab, hing die endgültige Planung der Umgebungen vom Projekt jedes einzelnen CEU ab, wonach sich auch die Lieferung der Materialien und Einrichtungsgegenstände richtete. Gleichzeitig kümmerte sich ein weiteres Team um die Signalisierung der Räume des CEU. Die Teams führten die Betreuung aller Teilbereiche wie Bau, Nachlieferung und Dienstleistungen in der Umgebung und innerhalb der CEUs durch und bemühten sich um die Einhaltung der Fristen.

Dieser Prozess wurde CEU für CEU bis zur Eröffnung der letzten Einrichtung im Juni 2004 durchgeführt. Abbildung 5 zeigt die Einweihungstage der CEUs in chronologischer Reihenfolge:

Abbildung 5 - Einweihungstage der CEUs – chronologische Reihenfolge

Name des CEU	Einweihungsdatum	Name des CEU	Einweihungsdatum
Jambeiro	01/08/2003	Inácio Monteiro	21/11/2003
Rosa da China	10/08/2003	Vila Curuçá	28/11/2003
Perus	25/08/2003	Parque São Carlos	03/12/2003
Cidade Dutra	30/08/2003	Alvarenga	09/12/2003
Aricanduva	07/09/2003	Navegantes	12/12/2003
Parque Veredas	15/09/2003	Três Lagos	19/12/2003
Butantã	27/09/2003	São Rafael	28/03/2004
Vila Atlântica	12/10/2003	Campo Limpo	17/04/2004
Meninos	28/10/2003	Paz	15/05/2004
São Mateus	08/11/2003	Casa Blanca	27/06/2004
Pêra-Marmelo	13/11/2003		

Obwohl es einen Musterzeitplan für jedes CEU gab, mit Gebäudeführung, Präsentationen und Ausstellungen für die Einweihungen, gelang es jedem CEU, bei der Planung der Feier seine eigene Identität zum Ausdruck zu bringen – was die Wahl sowohl der lokalen Gruppen als auch der externen Attraktionen angeht, die sie gerne sehen wollten. Die Einweihung war ein Fest, das Stunden, in einigen CEUs ein ganzes Wochenende dauerte. Die Gemeinde nahm stets aktiv daran teil. Zum Beispiel wurde im CEU São Mateus, in einem Viertel, in dem sich viele Sambagruppen befinden, ein Konzert der Sängerin und Komponistin Beth Carvalho vorgeschlagen. Die Eröffnung des Konzertabends wurde von einer lokalen Gruppe vorgenommen – Quarteto Preto e Branco, entdeckt von Beth Carvalho. Im CEU Vila Curuçá fiel die Wahl auf den Sänger Dominginhos, da in der Region viele Menschen aus dem Nordosten leben.

Die Baukommission, im vorherigen Kapitel beschrieben, wurde zur Eröffnungskommission und später zur Umsetzungskommission umgewandelt, die für die ersten Schritte der Konsolidierung des Projekts CEUs zuständig war.

5.3 Die Übernahme des CEU: die politische Absicht bei der Umdeutung der Territorien

Von Seiten der Stadtverwaltung wurde ein Schwerpunkt auf die Erarbeitung neuer Aktivitäten gesetzt, die in den Räumen der CEUs angeboten werden könnten – nicht nur ausgehend von bereits existierenden Projekten, sondern auch zum Testen neuer Möglichkeiten.

Eine der Debatten handelte von der Konzeption der Bibliothek, dem Lesesaal und dem Informatiklabor, unter Beratung des Professors Edmir Perrotti. In der Folge wurden drei Laborräume geschaffen, um Forschungen in Informatik und Erziehung und Bildung zu entwickeln: die Forscherwerkstatt, die Erinnerungsstation und die Bibliothek Interaktive Schule. All diese Räume wurden gemeinsam mit der öffentlichen Macht umgesetzt.⁹² Diese Räume

⁹² Edmir Perrotti hat einen Dokortitel in Kommunikationswissenschaften und ist wissenschaftlicher Leiter des Labors Infoeducação – Colaborl – bei ECA/USP. Er korrdiniert eine Forschungsgruppe zur Konsolidierung der Bildung in der Informatik, ein historisch-kultureller Ansatz der Beziehungen zwischen Informatik und Bildung. Er führt Forschungen mit folgenden Schwerpunkten durch:

sollten als Orte des Informationszugangs angesehen werden, die miteinander verbunden sind, also keine isolierten Räume sind. Die Konnektivität oder die Nutzung des Internet als Instrument zum Fernstudium und zur Kommunikation sollten eine besondere Bedeutung erhalten, damit alle Schulen fachliche Kompetenzen erwerben und an der Konstruktion eines Netzes teilhaben konnten. Dies war eine kollektive Sozialisierungs- oder Demokratisierungsstrategie der Information, nicht nur für die CEUs.

Das Konzept des Netzwerks wird als Möglichkeit dazu begriffen, dass Individuen Verbindungen innerhalb einer Gemeinde und einer Umgebung gegenseitiges Vertrauen aufbauen können, wovon die Allgemeinheit dann profitieren kann. Hier kann man einen Bezug zum *sozialen Kapital* (BOURDIEU, 1997, 2003; NOGUEIRA, 2004) herstellen, da das Vertrauen die Zusammenarbeit ermöglicht: je mehr Vertrauen es zwischen Menschen einer Gemeinde gibt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von Kooperationen zwischen ihnen.

Castells (1999a) definiert ein Netzwerk als „die Gesamtheit des Wir in gegenseitiger Verbindung“, die durch ihre Verformbarkeit und Flexibilität zu einem Werkzeug von großem Nutzen wird, um die Komplexität der Zusammensetzung zeitgenössischer Gesellschaften zu begreifen. Er beschreibt weiterhin die gegenwärtige Gesellschaft als globalisiert und zentriert auf die Nutzung und Anwendung von Information und Wissen. Die Grundlage dieser Gesellschaft wird auf beschleunigte Weise durch eine technologische Revolution verändert, die auf Informationstechnologie zurückgeht und tiefgreifende Veränderungen in gesellschaftlichen Beziehungen mit sich bringt: sowohl in den politischen als auch in den Wertesystemen.

Netzwerke sind offene Strukturen, die dazu fähig sind, sich unbegrenzt auszudehnen und neue Individuen in sich aufzunehmen, die innerhalb des Netzes kommunizieren können, sofern sie dieselben Kommunikationscodes teilen (beispielsweise Werte oder Verhaltensziele). Eine soziale Struktur, die auf Netzwerken beruht, bildet ein offenes System, das höchst dynamisch und empfänglich für Innovationen ist, ohne dadurch sein Gleichgewicht gefährdet zu sehen. (CASTELLS, 1999a, S. 566)

Obwohl die Gesellschaft sich immer in Netzwerken strukturiert hat, liegt die Neuerung in den Informationstechnologien, die alle Sektoren des gesellschaftlichen Lebens durchziehen und somit „die neue soziale Morphologie unserer Gesellschaften bilden. Die Verbreitung der Logik der Netzwerke modifiziert wesentlich die Tätigkeit und die Resultate der produktiven Prozesse sowie der Prozesse der Erfahrung, Macht und Kultur.“ (CASTELLS, 1999a, S. 565)

In diesem Sinne war es wichtig, dass das Informatiklabor als ein Ort der Forschung – wie die Bibliothek – und der Kommunikation (als Ort der Begegnung) betrachtet wurde. Die existierenden Umgebungen sollten Lehrer wie Schüler dazu anregen, Experimente durchzuführen.

Das Konzept, mit Betreuern zu arbeiten, die speziell dazu ausgebildet waren, mit Kindern und Jugendlichen, die die CEUs besuchten, Aktivitäten zu entwickeln, wurde von Beginn des Projekts an vom Team des Projekts Freizeit in den Ferien umgesetzt.⁹³ Die Arbeit dieser Betreuer, die beim Instituto Tomie Othake und beim Museu de Arte Moderna ihre Ausbildung erhielten, ermöglichte das Angebot unzähliger Aktivitäten für die Besucher der CEUs, die, nachdem sie sich über die Vielfalt der Möglichkeiten informiert hatten, sich für verschiedene Kurse oder Trainings sowohl im kulturellen als auch im Sportbereich entscheiden konnten.

Andere Projekte, die den Kontakt mit der Gemeinde sowie Formen des Ausdrucks und der Kommunikation wertschätzten, die die Beziehung der Schule zu ihrem Territorium förderten, wurden in die Räume des CEU getragen.

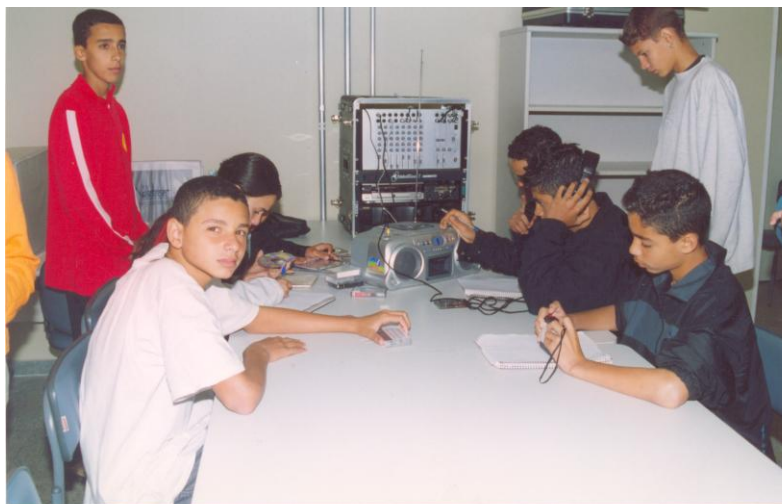
Die Projekte Educom.Radio und Escola Aberta, entwickelt innerhalb des Programa Vida, halfen beim Entwurf des Ton- und Filmstudios und bei der Auswahl von Aktivitäten und Workshops. Das Projekt Educom.Rádio⁹⁴ (*Bildung und Kommunikation über Radio*), entwickelt vom Zentrum für Kommunikation und Bildung von ECA – Schule für Kommunikation und Kunst der Universidade

⁹³ Dieses Projekt wurde durch das Gesetz 10.949/91 geschaffen und sieht das Angebot von kulturellen und Freizeitaktivitäten von 9 bis 17 Uhr während der Ferien an verschiedenen Orten der Stadt vor. Es verfolgt die Zielsetzung, die Aneignung öffentlicher Räume der Stadt durch die Schüler und die Gemeinde im allgemeinen zu fördern und das Recht der Schüler auf Kultur und Freizeit zu sichern.

⁹⁴ Am 29. Dezember 2004 wurde das Städtische Gesetz 13.941 veröffentlicht, das das Programm Educom.Radio in der Stadt São Paulo einführte.

de São Paulo/USP unter der Leitung von Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares hatte als Zielsetzung, die Entwicklung von solidarischen und kollaborativen pädagogischen Praktiken zu fördern, die es der Schule ermöglichten, konstruktive und angemessene Antworten auf Fragen des täglichen Zusammenlebens zu finden. Außerdem sollte es das Verständnis und die Lehre der verschiedenen Ausdrucksformen der Informationsgesellschaft durch die Installation von Radioanlagen für den Gebrauch der Schulgemeinde verbessern. Die bei der Produktion von Sendungen angewandten Kommunikationstechniken halfen, die Kommunikation zwischen Schule und Gemeinde zu verbessern, während das Radio gleichzeitig einen Kanal zur Verbindung und Kommunikation innerhalb der Schule darstellte, der das Zusammenleben zwischen Lehrern und Schülern erleichterte.

Foto 47 – Raum des Projekts Educom.Rádio



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

Auch das Projekt OFFENE SCHULE, entwickelt während der ersten Regierung der Arbeiterpartei, wurde wieder aufgegriffen. Es versuchte, die schulische Institution als alternativen Raum zur Entwicklung von Aktivitäten in den Bereichen Bildung, Kultur, Sport und Freizeit für die Schüler der Elementarbildung der öffentlichen Schulen und ihrer Gemeinden umzugestalten: an den Wochenenden wurde die Schulpforte zur Nutzung der Gemeinde geöffnet. Eines der Ziele war es, das Konzept des öffentlichen Guts auf Seiten der Gemeinde zu sichern und den Zugang zu sozialen Einrichtung zu

demokratisieren. Im ersten Jahr, 2001, traten nur 35 Schulen dem Projekt bei. 2004 waren alle Schulen der Elementarbildung (473) dem Projekt beigetreten – manche auf Druck der Gemeinde, die den Schulrat aufforderte, den Beitritt der Schule ins Projekt zu genehmigen.

Die Schule wird bei der Konstruktion des Projekts teilnehmen, gemeinsam mit dem Team, das alle Bildungswshops entwirft. Sie wird auch bei der Nutzung ihres physischen Raums mitentscheiden. Der Schule fällt die Aufgabe zu, die Diskussion auf allen Ebenen aufzunehmen: sowohl bezüglich des Abtretens ihres Gebäudes an die Gemeinde als auch bezüglich des Projekts an sich. Falls die Schule nicht an der Konstruktion eines Projekts in Partnerschaft mit anderen Sekretariaten teilnehmen will, wird ebenfalls eine umfassende Diskussion auf allen Ebenen notwendig sein – bei einem Treffen mit allen Segmenten, in die die Schule eingegliedert ist, um die tatsächlichen Bedürfnisse der Gemeinde zu betrachten. (Izabel Abe, ausgedruckter Text, EMEF Roberto Mange)

Im Oktober 2003 fand das erste regionale Treffen der Offenen Schule zu den Themen demokratische Verwaltung, mangelnde Disziplin, Gewalt und Inklusion statt, wo verschiedene Schulen ihre Projekte vorstellten. Die Offene Schule leistete mehr, als nur ihren Raum der Gemeinde zur Verfügung zu stellen – sie bot Aktivitäten und Workshops zu bestimmten Themen an. Beispielweise entwickelte die Städtische Schule Madre Maria Imilda Santíssima Trindade das Projekt *Raiz*, das 2003 den Preis *Erziehung für Gleichberechtigung* des Studienzentrums für Arbeit und Gleichberechtigung gewann:

Dies ist eine Schule, die singt, die tanzt, die Instrumente spielt und Kunst produziert. Eine Schule, die voller Leben ist, und so hat auch die Gemeinde gelernt, die Geschichte dieser Schule zu respektieren. (Vera M. De Souza, Direktorin, Aussage im Video Escola Aberta, 2004)

Insbesondere dieses Projekt spielte eine wichtige Rolle beim Rückgang von Einbrüchen und Raub in den Schulen, da es als ein Präventionsmittel gegen Gewalt diente: es gab Kultur- und Freizeitangebote an den Wochenenden an – ein Zeitraum, zu dem auch die höchste Sterberate unter Jugendlichen registriert wurde. Diese Projekte Educom.rádio und Offene Schule bezogen sowohl die Schulgemeinde als auch die Gemeinde aus der Umgebung der Schule mit ein und erweiterten somit die Rolle der Schule über den reinen Unterricht hinaus.

In der gesamten Stadt gab es lediglich eine Städtische Schule zur Einführung in die Kunst (EMIA). Sie diente als Modell für die Umsetzung der 21 Einheiten in den CEUs. Die EMIA sollte Kurse in Musik, Ballett, Theater, plastischer Kunst, Gesang und Chor anbieten. Die Bildung eines Orchesters und einer Big Band sollte dem Kompetenzbereich des Kulturzentrums zufallen.

Die städtischen Bibliotheken sollten einen Entwurf von Räumen für Kinder unter sechs Jahren anfertigen, der Projekte zur Alphabetisierung, Ausbildung von Geschichtenerzählern etc. enthalten sollte.

Das Sekretariat für Kultur führte gleichzeitig eine Recherche zu lokalen Künstlern, Musik- und Theatergruppen und anderen kulturellen Manifestationen über die existierenden Casas de Cultura durch, um eine Annäherung zwischen diesen Gruppen einzuleiten. Die Kontakte wurden durch einen öffentlichen Aufruf hergestellt. In einem Versuch zur Ausdehnung der Kontakte wurden die kulturellen Gruppen und Produzenten der Gemeinde eingeladen, sich bei den CEUs zu registrieren, um an den kulturellen Programmen teilzunehmen. Die Listen wurden an das Casa de Cultura, an städtische und bundesstaatliche Schulen und andere Einheiten gesendet und ins Emailnetz aufgenommen, um ihnen mehr Sichtbarkeit zu verleihen.

Das Team des Sekretariats für Arbeit und Entwicklung arbeitete verschiedene Ausbildungsprogramme aus. Dabei wurden die Räume des CEU wie Studios, Bibliotheken, Theater für Teilnehmer der Programme *Arbeiterunterstützung* und *Neuanfang* (das sich an Personen über 40 Jahre richtete) eingeplant. Es wurden auch Programme in Licht-, Ton- und Bühnentechnik angeboten, bei denen das Theater verwendet wurde.

Der Städtische Seniorenrat legte der Bürgermeisterin einen Plan vor, in dem er Aktivitäten für Senioren in den CEUs forderte: Gymnastik, Wassergymnastik, Leseräume, Aufsichtspersonen für Ausflüge. Durch den betrieb der Zentren wurden sie nicht nur zu Nutzern, sondern begannen, auch an anderen Aktivitäten teilzunehmen. Viele Senioren wurden zu Geschichtenerzählern für die Kinder, andere unterrichteten Handarbeitstechniken wie Sticken, Häkeln und Stricken.

Mit dem Städtischen Sekretariat für Umwelt wurde ein besonderes Projekt zur Umweltbildung für das CEU Alvarenga erarbeitet, da es auf dem enteigneten Gebiet ein Überbleibsel des Atlantischen Regenwaldes gibt.

Einige dieser Wege und einige dieser Pfade, die die manchmal beinahe jungfräuliche Neugier der Schüler beschreitet, sind voller Vorschläge, von Fragen, die zuvor von der unterrichtenden Person noch nie wahrgenommen wurden. (FREIRE, 2001, S. 259)

Bei den Debatten mit den Berufstätigen des städtischen Netzes kam der bedeutendste Vorschlag, der zu Veränderung bei der Organisation des Raums führte, aus dem Gebiet der frühkindlichen Erziehung. Unser Projekt bestand darin, in den Umgebungsräumen zu arbeiten, in denen die Kinder sich frei bewegen konnten, wie es bereits in den städtischen Schulen der frühkindlichen Erziehung geschehen war.

Es kam zu einer großen Debatte darüber, wie man die Qualität der Betreuung von Kindern zwischen 0 und 6 Jahren im städtischen Bildungsnetz verbessern und eine Politik der Frühkindlichen Erziehung umsetzen könnte, die die Zentren für Frühkindliche Erziehung (Kinderkrippen) und die Schulen für Frühkindliche Erziehung (EMEIs) umfassen sollte, wie der Integrationsplan für Kinderkrippen im Städtischen Unterrichtsnetz vorsah⁹⁵ (Diário Oficial do Município, 29.12.2001).

... sie impliziert eine Betrachtung des Kindes von Geburt an als Produzent von Wissen und Kultur, ausgehend von den verschiedenen sozialen Interaktionen und den Beziehungen, die es zur Welt entwickelt, wobei es gleichzeitig beeinflusst wird und selbst Einfluss auf die Welt nimmt und von ihr ausgehend Bedeutungen konstruiert. (SME/DOT, 2004, S. 6)

Die Herausforderungen, die durch die Anerkennung der Tatsache entstand, dass sich in den Klassenräumen Kinder mit verschiedenen Kenntnissen und Praktiken befanden, bestand darin, eine differenzierte Arbeit zu entwickeln, die Aktivitäten beinhaltete, die die Kenntnisse und Fertigkeiten der Kinder, die

⁹⁵ Das Bildungsrahmengesetz von 1996 erkannte die Frühkindliche Erziehung als erste Etappe der Elementarbildung an und forderte deren Einbindung in das formelle Bildungssystem. In der Stadt São Paulo begann dieser Prozess 1999, doch erst 2002 gingen die Kinderkrippen in den Verantwortungsbereich des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung über und wurden fortan Zentrum für Frühkindliche Erziehung genannt. Bis 2002 fielen die Kinderkrippen in den Verantwortungsbereich des Sekretariats für Soziale Fürsorge.

kindliche Kultur, das Spielen als wichtige Elemente für deren ganzheitliche Entwicklung in Betracht zogen.

... wir sind uns darüber einig, dass die CEIs und die EMEIs den Kindern Zugang zu verschiedenen Bildungsbereichen und Ausdrucksformen zu ermöglichen, ohne sich dabei um eine Systematisierung der Alphabetisierung zu bemühen, und sie dadurch zu ermutigen, die verschiedenen Ausdrucksformen unserer Kultur zu lesen und zu produzieren: Zeichnen, Malen, Musik, Lyrik, Geschichten, Tanz, Spiel und so viele andere. (Sonia Larrubia⁹⁶, 2007, S.40)

Eines der Projekte, entwickelt unter dem Einfluss der Arbeit von Malaguzzi in Reggio Emilia, festgehalten in den Werken *Pädagogik des Zuhörens (Pedagogia da Escuta)* und *Theorie der hundert Ausdrucksformen (Teoria das Cem Linguagens)*, war die Bildung der *Spielwinkel* in den Klassenräumen, die den Kindern ermöglichten, ihre eigenen Aktivitäten (Bücher, Spiele etc.) auszuwählen und ihre Autonomie zu entwickeln (TONUCCI, 2005). Dieses Projekt wurde in einigen CEUs umgesetzt.

Es wurde ebenfalls ein Raum mit Matratzen ausgestattet, damit die Kinder schlafen könnten, wenn sie wollten; außerdem gab es einen Raum zur Videovorführung und für andere Aktivitäten als die auf den Unterricht bezogenen. Der Videoraum und der Lesesaal bestanden bereits in den anderen Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung.

Alle Räume und Veranstaltungen zur aktiven Partizipation der Schüler zu nutzen, heitere Erlebnisse für alle erfahrbar zu machen – dies war eine Zielsetzung des CEU, die wir versuchten auch auf die anderen Schulen zu übertragen. Das Besetzen und Entdecken der Räume über die Sozialisierung mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen könnte die kulturelle Produktion der Kinder fördern und deren Wissen vervielfachen.

Bei den Weiterbildungsangeboten für die Lehrer aller Fächer hoben wir das Programm *Kulturelle Erlebnisse* hervor, wo die Lehrer aller Fächer – nicht nur der bildenden Kunst – eine Einführung in die verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen erhielten.

⁹⁶ Verantwortliche für die Abteilung für Frühkindliche Erziehung der Technischen Leitstelle, 2003-2004.

Wir wollten, dass der Klassenraum ein Künstleratelier oder ein wissenschaftliches Labor widerspiegelte, wo Forschungen entwickelt, Techniken erschaffen und neu überarbeitet werden; wo der kreative Prozess auf lebendige, dynamische Weise Ausdruck findet. Bei der Investition in die Lehrerausbildung war es das Ziel, das Lehrpersonal dazu anzuregen, im Klassenraum Forschung und Darstellungsformen von Forschung durchzuführen: durch Zeichnen, Aufführen, Tanzen, Schreiben – all dies basierend auf dem Erlebnis und nicht auf Konkurrenzdenken.

Im Verlauf dieser Erfahrungen stellten wir die Bedeutsamkeit des direkten Kontakts mit Künstlern fest: so konnten die Lehrer in direkten Kontakt mit dem Schaffensprozess treten. Es war eine Form, die Lehrer und Schüler dazu zu inspirieren, eine Dynamik herzustellen zwischen Fühlen, Denken und Handeln, während sie zur selben Zeit die Interaktion zwischen Wissen und Praxis im Verhältnis zur Geschichte, zu den Gesellschaften und zu den Kulturen förderten. Somit wurde ein Verhältnis zwischen Unterricht und Lernen hergestellt, das effizient war und von erlebten, zahlreichen und vielfältigen Erfahrungen ausging. Diese Erfahrung war wichtig für die Organisation des Kulturellen Zentrums in den CEUs, gerade durch die Wertschätzung der Gegenwart der Künstler (PERROTTI, 1994).

5.4 Konstruktion des politisch-pädagogischen Projekts

Jegliche pädagogische Planung in jedweder Gesellschaft muss die Besonderheiten und Werte dieser Gesellschaft berücksichtigen. Nur so kann der Bildungsprozess funktionieren, sei es als Kraft zur Stabilisierung, sei es als Faktor der Veränderung. In manchen Fällen können so bestimmte kulturelle Formen erhalten werden – in anderen Fällen kann gezielt in den historischen Prozess eingegriffen werden. In jedem Falle ist es aber notwendig, dass der Bildungsprozess, wenn er authentisch sein soll, sich in einen organischen Bezug setzt zum Kontext, zur inneren Struktur der Gesellschaft, in der er zum Einsatz kommt. (...) Die Möglichkeit des Menschen, zu existieren – eine erweiterte Form des Seins – und nicht nur einfach zu leben, macht den Menschen zu einem Wesen, das durch seine ausgeprägte Eigenschaft, Beziehungen herzustellen, außergewöhnlich ist. Während er als Wesen

existiert, kann er gleichzeitig aus sich heraus treten, sich nach außen projizieren, abwägen, Wissen entwickeln. (FREIRE, 2005, S. 8)

5.4.1 Planen impliziert ein Kennenlernen des Territoriums, eine historische Konstruktion

Ausgehend von der Annahme, dass die wichtigste Leitlinie für die Ausarbeitung der Bildungspolitik, gemäß den hinzugezogenen Dokumenten, der Kampf gegen die Armut und Exklusion war, suchten wir nach Elementen, um die Ausarbeitung des pädagogischen Projekts und dessen politische Dimension gemeinsam mit der Bevölkerung der Peripherie zu begreifen.

Es war notwendig zu verstehen, dass der Lern- und Entwicklungsprozess, der der Bildung innewohnt, sich in verschiedensten Räumen abspielen und entwickeln kann – sowohl innerhalb der Schulmauern als auch außerhalb, auf multidisziplinäre und vielschichtige Weise und auf verschiedensten Ebenen von Wissen und Subjektivität.

Dieses Verständnis der Vielfalt und Vielschichtigkeit der Subjekte, Ursachen und Räume vergrößert das Handlungsfeld der Pädagogik und trägt so zur Konstruktion demokratisch-partizipativer Werte bei, während es die Netzwerke der Bildung und Kultur vervielfacht. Paulo Freire ist der Auffassung, dass eine Schule, die sich als demokratisch versteht, an Prozessen der Eroberung von Staatsbürgerlichkeit teilnimmt:

(...) es handelt sich um eine Schule, die, während sie für ihre Eigenständigkeit streitet, ebenfalls dafür kämpft, dass ihre Lehrer und Schüler sie selbst sind; es handelt sich also um einen Raum vielfältiger Konflikte. Niemand kann dabei allein sein – es handelt sich um eine Schule mit viel Kameradschaftlichkeit, mit gemeinsamer Konstruktion des Wissens und mit Freiheit. (Paulo Freire, Interview aus dem Jahr 1997, Ausschnitt des Videos *Orçamento Participativo/SME e IPF*, 2004).⁹⁷

Im Blick auf die Vielfalt erzieherischer Räume und die Diversität der involvierten Subjekte war es notwendig, die Verwurzelung der CEUs so zu planen, dass sie

⁹⁷ Ein 17-minütiger Dokumentarfilm über die Implementierung und Ergebnisse der Direkten Demokratie über den Haushalt für Kinder, produziert für das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung (2004), Alter Mídia, São Paulo.

über die reine Verfügbarkeit von Flächen an der Peripherie hinausging. Es war notwendig, deren Lage innerhalb eines Territoriums zu begreifen: kein neutraler Ort sozialer Praktiken oder ein einfacher Schauplatz, wo verschiedene Aktionen und Beziehungen sich fortlaufend entwickeln, sondern ein Raum, wo die sozialen Aktionen und Beziehungen durch den territorialen Kontext bedingt sind, durch die Erkenntnis des „Ich“ durch den „Anderen“ und des „Anderen“ durch das „Ich“; ein Kontext, der die sozialen Beziehungen bestimmt, die sich dort entwickeln, ebenfalls zur Anbindung der Lehrenden an diesen Raum, um neue gesellschaftliche Praktiken herauszubilden, um zur Entwicklung der Subjekte beizutragen:

Wir haben eine Verwaltung sowie einen gesamten Lehrkörper, die vollkommen der Frage der Kultur, der Kunst, der Bewegung, dem Körper und dem Sport zugewandt sind. All dies ermöglicht es den Kindern des CEI,⁹⁸ ein anderes Weltbild zu entwickeln. Meiner Meinung nach gelingt es uns, ihnen ein besseres Leben zu ermöglichen, sei es durch Theater, Aufführungen, Dinge, die die Kinder des kleinen CEI nicht haben. Das CEU kam also als Lösungsweg für ein Weltbild dieser Kinder, das besser ist als das, das die Kinder der kleinen CEIs haben. (Lehrerin einer Kinderkrippe eines CEU, das „kleine CEI“ ist eine Kinderkrippe außerhalb der CEUs)

Das Territorium ist der Ort, wo die Ereignisse uns näher sind, wo wir unsere Bedürfnisse wie auch unsere Wünsche leben und zum Ausdruck bringen. Vom Territorium zu sprechen ist vom alltäglichen Leben der Subjekte zu sprechen, die in ihm leben. Durch die tägliche Praxis konstruieren wir verschiedene Verbindungen, ausgehend von Symbolen, Bildern und kulturellen Aspekten, die es uns erlauben, die Elemente dieses Raums kennenzulernen und auch wiederzuerkennen. Dadurch bilden wir unsere Identität, wir schaffen ein Gefühl für das Territorium durch die Zugehörigkeit zur Gruppe, die den Raum besetzt und konstruiert und in ihm die Werte herausbildet, die ihn zum Territorium machen.

Ein Ort wird in dem Maße zum Territorium, in dem die Identität, die von der lokalen Gemeinde erschaffen wird, ihre symbolische Ermächtigung

⁹⁸ CEI – Zentrum Frühkindlicher Erziehung, eine schulische Einrichtung, die die Altersgruppe von 0 bis 3 Jahren versorgt.

durch ihren Ausdruck in politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen erfährt.

Aus den vorherigen Kapiteln geht hervor, dass es notwendig war, die Konstruktion des Zugehörigkeitsgefühls zu stimulieren, damit das CEU als ein Gebiet der Inklusion, als Förderer der Verbesserung der Lebensqualität und der menschlichen Entwicklung, der Ausübung der Staatsbürgerlichkeit etc. angesehen wurde. Die Herstellung dieses Zugehörigkeitsgefühls in Bezug zum Ort, wo dieses Gefühl erfahren wird, führt zu einem Verhältnis der soziokulturellen Identität des Individuums mit verschiedenen Gruppen, die innerhalb eines Raums interagieren, den wir als Territorium bezeichnen.

In Übereinstimmung mit diesem Konzept des Territoriums, das laut Weber (1987) auch auf andere Beziehungen außer den gesellschaftlichen Einfluss nimmt und auch diejenigen betrifft, die vom Gefühl bestimmt sind sowie in einer Integration und Bildung der Gemeinschaft zum Ausdruck kommen. Laut Weber ist es das Zugehörigkeitsgefühl der Angehörigen einer Gemeinde, das den Anreiz zu deren Bildung schafft, deren Motivation auf jedweder Form der affektiven oder emotionalen Bindung basiert. Für Weber sind diese Gruppierungen im Allgemeinen als getrennt von den Organisationen zu betrachten, wo die Beziehungen durch Normen verhärtet werden. Die Gruppe oder Gemeinde kann offen oder geschlossen sein – dies wird von Traditionen, den affektiven Haltungen oder von Bedingungen abhängen, die von Werten oder Zielen geleitet sind. Eine ihrer Charakteristiken ist die Abwesenheit einer Organisation bedingt durch den temporären Charakter ihrer Bildung.⁹⁹

Durkheim spricht in seinem Werk *Über die Teilung der sozialen Arbeit* von einer organischen Solidarität, da andere Interessen vorliegen, die letztlich eine neue Form der sozialen Organisation schaffen. Der Autor definiert die organische Solidarität ausgehend von der Teilung der Arbeit, die eine Solidarität in der Vervollständigung der Gruppe hervorbringt – anders als

⁹⁹ Der temporäre Charakter dieser territorialen Gemeinschaften impliziert nicht unbedingt die Veränderung des geographischen Raums, in dem sie sich konstituieren; es sind die Mobilität ihrer Angehörigen, die Formen der Präsenz und Partizipation, die Abwesenheit normativer Einschränkungen, die Freiheit des Seins und des Wechsels von Bindungen, die den territorialen Gemeinschaften diese Unsicherheit verleihen, selbst wenn eine Stabilität des Raums vorherrscht, in dem das Territorium der Gemeinde konstruiert wird.

Weber, der von einer Solidarität spricht, die durch die Ähnlichkeit der verschiedenen Bestandteile hervorgerufen wird. Die Begegnung komplementärer Interessen schafft eine neue soziale Bindung, eine andere Form des Solidaritätsprinzips, mit eigener Moral, die eine neue soziale Organisation entstehen lässt, deren Fundament die Diversität sozialer Rollen ist, und wo wir die Gesellschaft „derjenigen suchen, die so denken und fühlen wie wir“ (DURKHEIM, 2008, Kapitel II).

Wenn wir über Territorien, deren Räume und Subjekte reflektieren, betrachten wir auch die Notwendigkeit, dass das Individuum sich die historischen Fakten, die ihren Ort in dieser Gesellschaft bedingen, sowie die alltäglichen Beziehungen vor dieser Situation aneignen (das heißt: sie verstehen) muss. Die Arbeit ist nicht nur ein Prozess zwischen Mensch und Natur, sondern setzt eine Organisationsform der Gesellschaft unter bestimmten sozialen Produktionsverhältnissen voraus (MARX, 1974).

Milton Santos (2004, S. 272) schreibt: „Die nationalen Entscheidungen beeinflussen niedrigere Ebenen der territorialen Gesellschaft über die geographische Konfiguration, die als ein Ganzes betrachtet wird. Sie gewinnen jedoch nur in den einzelnen Orten echte Bedeutung.“ Dadurch zeigt er, dass die lokalen Infrastrukturen, die Arbeitsteilung, der Produktionsprozess und seine Nachfrage nach Arbeitskräften, seine Organisation von Systemen und Dienstleistungen von einem nationalen Prozess der Organisation, Gebietsverteilung und politischen Entscheidungen abhängt – jedoch gewinnen diese Entscheidungen erst in den Städten technische und politische Dichte.

Diese Dichte steht im Bezug zur Aneignung von Informationen und Kommunikationen, die extern produziert werden, jedoch durch ihre Äußerung, Interpretation und Übertragung in diesem geographischen Raum im Kontakt mit den sozialen Beziehungen dort konkretisiert werden und somit den geographischen Raum als einen sozialen Raum konfigurieren:

Über das Verständnis dieses geographischen Inhalts des Alltags werden wir vielleicht zum notwendigen Verständnis (und vielleicht zur Theoriebildung) dieser Beziehung zwischen Raum und sozialen Bewegungen beitragen, wobei wir in der Materialität dieses unerlässliche Verhalten des geographischen

Raums erblicken, das zur gleichen Zeit eine Bedingung für das Handeln ist; eine Struktur der Kontrolle, eine Beschränkung des Handelns; eine Einladung zum Handeln. Heute tun wir nichts, das nicht von den Objekten ausgeht, die uns umgeben. (SANTOS, 2004, S. 321)

Unter Territorium versteht man folglich eine Gesamtheit von materiellen und immateriellen Dimensionen, die als angespanntes und widersprüchliches Netzwerk funktionieren. Jeder geographische und soziale Raum – jedes Territorium – der Stadt enthüllt sich als ein Netzwerk aus Beziehungen, die verschiedene Aneignungsformen des Raums, der Organisation und Partizipation im sozialen Leben liefern und dabei den Alltag ihrer Bewohner ermöglichen. Das Verhältnis des Territoriums zum Zentrum der Stadt, die Beziehung des Viertels zum Urbanen (dem Stadtzentrum), kann auf der sozialen Landkarte vernachlässigte Territorien sichtbar machen. Die entwickelte Bildungspolitik beabsichtigte nicht nur eine Integration dieser vernachlässigten Gebiete, sondern vor allem eine Hilfestellung bei der Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls durch den Versuch, die Ursachen der Exklusion/Inklusion zu finden.

Laut Milton Santos setzt die Reflexion über das Territorium die Form des Gebrauchs voraus, einen Prozess, der sich im Laufe der Zeit durch die Subjekte wandelt, die in einem Territorium leben:

Das Territorium muss als ein Territorium verstanden werden, das genutzt wird – nicht als ein Territorium für sich. Das genutzte Territorium ist der Boden in Verbindung mit der Identität. Diese Identität ist das Gefühl, demjenigen anzugehören, was zu uns gehört. Das Territorium ist die Grundlage der Arbeit; der Ort des Wohnens, der materiellen und spirituellen Austausch und der Ausübung des Lebens. (SANTOS, 2006, S. 15)

Castells (1999a) fügt die Ideologie als ein wichtiges Element für das Verständnis des Territoriums bei der Diskussion der Beziehung zwischen dem Raum mit dem Symbolischen hinzu. Jede Ideologie besteht aus einer Rationalisierung bestimmter Interessen und hat einen verallgemeinernden Anspruch. Ihre Kraft liegt jedoch in der Tatsache, dass sie sich mittels eines Codes konstituiert, durch den die Kommunikation zwischen Individuen geschieht, was eine Wiedererkennung unter den Individuen ermöglicht. Die

Identität ist ein Identifikationsprozess, der sich durch die Kommunikation zwischen verschiedenen Akteuren in Form von Dialog oder Konflikt vollzieht. Zu einem Territorium zu gehören bedeutet in erster Linie, sich innerhalb dieses Territoriums anerkannt zu fühlen.

Das Territorium ist das, was nah ist; was uns am nächsten ist. Es verbindet uns mit der Welt. Es hat etwas mit der Nähe zu tun, wie sie im konkreten Raum existiert, hält sich jedoch nicht an Rangordnungen der Größe, um seine Dimension oder seinen Umfang zu bestimmen. Es ist der Raum, der individuelle und soziale Bedeutung besitzt. Daher dehnt es sich im selben Maße aus wie die Territorialität. Diese wird hier als Projektion unserer Identität auf das Territorium verstanden. (MESQUITA, 1995, S. 83)

Die Zugehörigkeit führt zum Handeln; sie schafft kollektive Situationen, Botschaften, die sozialen Bewegungen und Protestbewegungen Form verleihen können, indem sie in die bereits existierende Struktur eingreifen und die Trägheit der Wiederholungen von Inhalten vermeiden. Die Zugehörigkeit führt zum Verstehen und Herausfordern von hierarchischen Modellen der Gesellschaft. Das Territorium zu erkennen bedeutet, die konkrete Realität, die tägliche Aggression und die Gewalt zu diskutieren, der die Kinder ausgesetzt sind. Der Tod ist im Alltag der Peripherie präsenter als das Leben. Daher besteht die Notwendigkeit, diese Realität zu verstehen, vor allem jedoch Instrumente anzubieten, die dieser Bevölkerung Zugang zu Gütern verschaffen, die sie bisher nicht kannten, und aufgrund derer sie ausgehend von der Gegenwart eine Zukunft erahnen können.

Mehr als ein Recht auf die Stadt steht das Recht auf dem Spiel, von der Gesellschaft die grundlegenden Güter und Dienstleistungen zu erhalten, ohne die eine würdevolle Existenz nicht möglich ist. Diese Güter und Dienstleistungen bilden eine Verpflichtung der Gesellschaft über die Instanzen der Regierung und sind allen zugehörig. Ohne dies kann man nicht von der Existenz des Staatsbürgers sprechen. (SANTOS, 2007, S. 157-158)

5.4.2 Das Territorium kennenlernen¹⁰⁰

Aus dem vorherigen Kapitel geht die Bedeutung der Treffen und der erschaffenen Materialien während und nach der Bauphase hervor. Bei der Entwicklung des Kontakts mit den Gemeinden, der während der gesamten Dauer des Baus und der Ausarbeitung der Leitlinien des pädagogischen Projekts aufrecht erhalten wurde, begriffen wir die Notwendigkeit, gemeinsam mit den Gemeinden die Geschichte des Viertels und des Verhältnisses jenes Orts zum Zentrum der Stadt zu bewahren.

Das Wissen ist der Prozess, durch den das Denken sich unbegrenzt und ewig dem Objekt annähert. Die Spiegelung der Natur im menschlichen Denken sollte nicht auf „leblose“ oder „abstrakte“ Weise, nicht ohne Bewegung oder ohne Widersprüche verstanden werden, sondern vielmehr in einem ewigen Prozess der Bewegung, des Entstehens von Widersprüchen und deren Lösung. (LÉNINE, 1975, S. 123)

Es war für uns notwendig, die realen Beziehungen zwischen der Bildungseinrichtung, die umgesetzt werden sollte, und der soziokulturellen Geschichte und Dynamik des Territoriums zu erkennen. Wir merkten allmählich, dass es notwendig war, die Zugangsmöglichkeit zu einigen Vorzügen des städtischen Lebens (Dienstleistungen) zu signalisieren, die als „den anderen zugehörig“ angesehen wurden: als einem anderen Teil der Stadt vorbehalten, den die ärmeren Einwohner nur als Arbeiter und Servicekräfte betraten. Ihre Fahrt in diese andere Stadt, die sie nicht als ihre eigene ansehen, fand zur Arbeitssuche oder für grundlegende öffentliche Dienstleistungen statt; nur selten besuchten sie sie auf der Suche nach Anerkennung oder kulturellen und Freizeitaktivitäten.

In der grossen Stadt gibt es Bewohner verschiedener Schichten und Klassen in Bezug auf die jeweiligen Mittel und Ressourcen mit denen sie eine Stadt nutzen ; dies kann dazu führen, die Stadt als ganzes zu nutzen – wenn bestimmte Mittel bei bestimmten Schichten fehlen, nutzen sie die grosse Stadt so als wäre sie eine kleine, lokale Stadt..

(...)

¹⁰⁰ Unter diesem Punkt werde ich die Stimmen aus einem bestimmten Territorium – Guaianases – zur Veranschaulichung der angewandten Vorgänge und den politischen Zielen, die sie begründen, zum Ausdruck bringen.

Für viele sind das städtische Netz und das Netz der Dienste nicht wirklich real. In der logische Folge handelt es sich dann um Mitbürger, die in einem gewissen Sinn klein gemacht sind und und vollständig sind.

Die existierenden Bedingungen in einer bestimmten Region determinieren jene Ungleichheit im Blick auf den Wert einer jeden Person. Solche Dysfunktionalisierungen tragen dazu bei, dass der Wert und die Wertschätzung einer Person buchstäblich vom Ort, wo sie wohnt abhängt. Solche Dysfunktionalisierungen müssen in der Perspektive einer wirklichen Staatsbürgerschaft korrigiert werden. (SANTOS, 2007, p. 140)

In Kapitel 1 wurde beschrieben, wie die arme Bevölkerung aus den Vierteln mit mehr Infrastruktur vertrieben wurde und sich an der Peripherie ansiedelte. Um das Territorium in seiner gegenwärtigen Situation zu begreifen, muss man die Hauptereignisse der Folgezeit betrachten – Ereignisse im Laufe der Geschichte und Ereignisse der Koexistenz – simultane Ereignisse (Alltag). Ausgehend von einer Untersuchung des Ortes kann man die Komplexität der Lebensbedingungen der Individuen und ihres Lebensorts als Ausgangspunkt öffentlicher politischer Strategien verstehen (KOGA 2003) und auf eine Korrektur der sozialräumlichen Ungleichheiten abzielen:

Eine Politik der effektiven Umverteilung, die darauf abzielt, dass die Menschen nicht aufgrund ihres Lebensorts diskriminiert werden, kann nicht auf die territoriale Komponente verzichten. Ausgehend von dieser Feststellung sollte ein authentischer Einsatz des Territoriums als gesetzliche – und selbst in der Verfassung verankerte – Pflicht definiert werden, der allen als unbestreitbares Recht all jene soziale Zugeständnisse zuerkennt, die für ein würdevolles Leben unverzichtbar sind und die nicht auf dem Markt erworben oder verkauft werden können, die jedoch eine nicht aufschiebbare Pflicht der Gesellschaft als Ganzes sind, in diesem Falle, des Staats konstituieren (SANTOS, 2007, S. 141)

Wenn es unsere Zielsetzung war, eine Schule zu konstruieren, die Referenzpunkt für jede Gemeinde sollte, die die kulturelle und ethnische Diversität respektieren sollte, die zu einem Raum der kulturellen Produktion und Verbreitung werden sollte, mussten wir jedes Territorium kennenlernen und erfahren, wie es von der Gemeinde wahrgenommen wurde.

Entgegen dem Image von Guaianases als Ort der Gewalt habe ich gehofft, dass viele Menschen mir diese Frage stellen würden, damit ich selbst im Fernsehen davon sprechen könnte. Heute ist Guaianases ein Schlafviertel. Alle

arbeiten in der Stadt und ziehen zum Wohnen hierher. Wenn man zu CDHU und Favelas forscht, stellt man fest: 10% dieser Bevölkerung besteht aus Kriminellen. Dies gibt es jedoch in Brooklin, Jaguaré, Pirituba, Goiás, Minas Gerais – überall. Wir sind diejenigen, die den Ort erschaffen. Wir, hier in unserem Viertel, versuchen, so viel wie möglich zu verbessern, damit wir sagen können, dass Guaianases nicht einfach ein Ort der Gewalt ist, kein Ort, wo es nur Verbrecher gibt. Und es wird besser werden, wenn alle, die hier wohnen, sich dessen bewusst werden. (Mauricius, vom Vorstand von Botafogo FC)

Um die Territorien kennenzulernen, entwickelten wir das Projekt *Mein Viertel, meine Stadt*, das aus einer Forschung bestand, die von theoretischen und methodologischen Annahmen der Anthropologie ausging. Es hatte das Ziel, Fragmente eines breiteren und komplexeren Universums sozialer Beziehungen, Organisationsformen, Werte und Verhaltensregeln, die die Erfahrungen aus dem Leben der Gemeinden strukturieren und ihnen Sinn verleihen, zu identifizieren und zu verstehen.

Das Projekt hatte das Ziel, die Dynamik des Territoriums, die Ausdrucks- und Organisationsformen seiner Bewohner zum Ausdruck zu bringen. Weiterhin sollte es die Möglichkeit ausloten, wie diese Inhalte später in Handlungen im Klassenzimmer einfließen und somit Teil des politisch-pädagogischen Projekts der Schulen des CEU und der Schulen in dessen Umgebung werden könnten.

Das Ergebnis wurde auf 20 Schautafeln präsentiert, die im CEU ausgestellt wurden. Jede Ausstellung konzentrierte sich auf die räumliche Lage der Gemeinde und des Viertels innerhalb der Stadt, auf die historische Rolle des Viertels bei der Entwicklung der Stadt, auf Eigentumsreferenzen der Gemeinde, auf lokale soziale, familiäre, nachbarschaftliche Netzwerke, auf Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und Organisationsstrategien der Bevölkerung angesichts der Armut des Viertels.

Über diese Themen versuchte man, die Anerkennung und die positive Identifikation der Bewohner, der Jugendlichen und der Kinder mit ihrem eigenen Viertel zu sichern und so das Zugehörigkeitsgefühl zur Stadt als Form der Konstruktion von Staatsbürgerlichkeit zu stärken.

Zur Ergänzung wurden zwei Materialien produziert: ein Aktivitätenheft mit Vorschlägen zur pädagogischen Anwendung und ein Album für Eintragungen der Schüler zum Fortschritt ihrer Forschung über die Geschichte des Orts, an dem sie leben.

Foto 48 – Schautafeln “ Meu Bairro, Minha Cidade, ”

CEU Aricanduva



CEU São Carlos



CEU Vila Atlântica



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

Die Vorschläge, die im Aktivitätenheft enthalten waren, zielten darauf ab, die Begegnung der Schüler mit der Geschichte und dem Alltag des Orts, an dem sie leben, zu fördern. Dies geschieht dadurch, dass sie forschen, berichten und über Fakten und Erfahrungen reflektieren und somit durch die Konstruktion des Zugehörigkeitsgefühls zu ihrem Territorium (Viertel und Stadt) ihren Beitrag leisten. Die Schautafeln stellten eine Vertiefung der *Lektüre der Welt* dar, im 3. Kapitel behandelt, die bereits durch den Kontakt mit den Gemeinden begonnen hatte:

Als Vorbereitung des Subjekts auf das Lernen ist das Studium in erster Linie ein kritisches, kreatives, neuerschaffendes Mittel – es spielt keine Rolle, ob ich es durch die Lektüre eines Textes aufnehme, der einen bestimmten Inhalt diskutiert, der mir von der Schule vorgegeben wurde, oder ob ich es ausgehend von einer kritischen Reflexion über ein bestimmtes gesellschaftliches oder natürliches Ereignis durchführe, das, als Notwendigkeit der eigenen Reflexion, mich zur Lektüre von Texten anregt, die meine Neugier und meine intellektuelle Erfahrung mir nahe legen, oder die andere mir vorschlagen. (FREIRE, 2001, S. 260)

Der Respekt für die Würde und für alle Formen kulturellen Ausdrucks, die den Alltag dieser Orte übersetzen, sowie die Aufmerksamkeit gegenüber verschiedenen Akteuren und ihren Motivationen verliehen dem vorgelegten Projekt gesellschaftliche Bedeutung, während sie es territorial in dem Maße verwurzelten, wie es Aktionen der Inklusion/Exklusion bezüglich des Zugehörigkeitsgefühls zu einem Ort, zu einer Gruppe, anerkannte.

Beim Verständnis des Projekts und bei der Besetzung der Räume des CEU beabsichtigten wir, das Verständnis der Erziehung und Bildung als Garantie zu verankern – bei gleichen Bedingungen und Zugang zum Wissen, zur Produktion vergangener Generationen. Erziehung und Bildung sollte als eine Eroberung des sozialen Lebens verstanden werden, als die Möglichkeit zu Entdeckungen auf allen Gebieten des Wissens und der Produktion, die die kritische Fähigkeit der Menschen fördern sollte. (FREIRE, 2003, 2006; BOURDIEU, 1997; BOURDIEU & PASSERON, 1982; LOPES, 2003).

Bei der Betrachtung von Bourdieu und Freire lässt sich eine Leitlinie in ihrer Denkweise feststellen, die darin besteht, dass die Bildung von

Menschen nicht durch die Verneinung ihrer gesellschaftlichen Herkunft erfolgt, sondern durch das Spannungsverhältnis zwischen dem familiären Erbe (wirtschaftlich, kulturell und gesellschaftlich) und dem historischen Erbe. Freire (1996, S. 54) stellt fest, dass unsere Präsenz in der Welt nicht dazu dient, uns ihr anzupassen, sondern uns in sie einzufügen, „um nicht nur Objekt der Geschichte, sondern auch deren Subjekt zu sein“.

So findet sich weder bei Bourdieu noch bei Freire ein soziales Subjekt, das ahistorisch und gelähmt ist; schließlich herrscht ein ständiger Kampf um die Besetzung von Räumen innerhalb der Gesellschaft, der zwischen sozialen Akteuren ausgetragen wird. Bourdieu ist der Ansicht, dass die sozialen Akteure räumlich in bestimmte Gesellschaftsfelder eingeordnet sind. Der Besitz eines bestimmten Kapitals (ob kulturell, sozial, ökonomisch, politisch, künstlerisch, sportlich etc.) und der *Habitus* jedes sozialen Akteur bedingen deren räumliche Positionierung und identifizieren ihn innerhalb des sozialen Kampfs mit seiner sozialen Klasse.

BOURDIEU (1982) bestätigt, dass es für den sozialen Akteur beim Versuch, einen Raum zu besetzen, notwendig ist, die Spielregeln innerhalb des sozialen Felds zu kennen und zum Kämpfen bereit zu sein.

Ich begreife das Konzept Habitus als ein konzeptionelles Instrument, das mir dabei hilft, das Verhältnis, die Vermittlung zwischen den externen sozialen Bedingungen und der Subjektivität der Subjekte herzustellen. Es handelt sich um ein Konzept, das, obwohl es als ein System angesehen wird, das aus der Vergangenheit hervorgeht und auf eine Aktion in der Gegenwart abzielt, dennoch ein System ist, das ständig neu formuliert wird. Habitus bedeutet nicht Schicksal. Habitus ist ein Begriff, der mir hilft, die spezifischen Eigenschaften einer sozialen Identität, einer biografischen Erfahrung zu reflektieren, ein Leitsystem, bald bewusst, bald unbewusst. Habitus dient als kulturelle Matrix, die die Individuen in die Lage versetzt, ihre Entscheidungen zu treffen. Auch wenn die Theorie des Habitus umstritten ist – sie hilft mir, den Herausbildungsprozess der sozialen Identitäten in der gegenwärtigen Welt zu reflektieren. (SETTON, 2002, S. 61)

Beim Wandel vom passiven Akteur zum sozialen Subjekt spielt die Neugier eine entscheidende Rolle; sie ermöglicht es, Dinge zu vergleichen und in Frage zu stellen und stellt somit die Grundbedingungen dazu her (wenn diese auch allein

nicht ausreichend sein mögen), „natürliche“ Barrieren zu überwinden, die vom wirtschaftlichen Modell abstammen. Die Neugier und der Zweifel bewegen die Menschen zunächst dazu, sich Informationen anzueignen und sich auf die Suche nach neuem Wissen zu begeben; anschließend produzieren sie selbst neues Wissen, das bei der Ausübung ihrer Aktivitäten entsteht.

Indem wir Themen wie *Wunsch, Territorium, materielle und immaterielle Beziehungen, kritische Bildung* diskutieren, treten wir dafür ein, dass die Gesellschaft nicht nur auf Grundlage wirtschaftlicher Güter organisiert ist, sondern ebenfalls durch symbolische Güter, sei es in Form von familiären Beziehungen oder von Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen; dies führt zu einer bestimmten Konzeption der Welt und macht es erforderlich, die Existenz verschiedenster Kulturen anzuerkennen (FREIRE, 1996).

Für die Bürger, die an der Peripherie leben, führt der Inklusionsprozess zu einer verstärkten Sichtbarkeit:

Vielleicht wissen Sie es nicht, aber Guaianases ist ebenso alt wie São Paulo selbst. Als die Jesuiten 1554 in Piratininga ankamen, fanden sie ein Land vor, das von einer großen indigenen Nation bewohnt war, die an den Ufern des Flusses Uraraí lebte (so nannten sie den heutigen Tietê). Dies waren die Guaianases. 1580 erkannte der König von Portugal die Ländereien ihrer Siedlung als Eigentum der Indigenen an, ein Gebiet zwischen São Miguel und Mogi das Cruzes. Jedoch wurde die indigene Bevölkerung im Laufe der Zeit dezimiert – bis zur Auslöschung ihrer Siedlung. 1820 gehörte ihr Land bereits der Familie Bueno, die dort den Bau einer Santa Cruz geweihten Kapelle befahl. Dieser Ort hieß Lajeado, und dort entwickelte sich auch die Siedlung Guianases. Daraufhin wurde die Eisenbahnlinie dort gebaut, und ab 1876 kamen die italienischen Immigranten, die Familien Galia, Pucci, Giannetti und viele andere. Dies vergrößerte den Bedarf nach Schmieden, Tischlern und Töpfern, die die Ziegel für die Bauwerke São Paulos herstellten. Die Plantagen wuchsen, auch wurden Trauben zur Herstellung von Wein angebaut. Als die spanischen Immigranten 1912 ankamen, wurde die Arbeit in den Steinbrüchen aufgenommen. Zu dieser Zeit gab es in Guaianases bereits eine Schule, eine Postagentur, ein Polizeikommissariat, zwei Fußballvereine und zwei Musikgruppen.

(...)


Und nicht nur Seu Abrigo berichtet von diesen Dingen. Auch der Indigene Cariri, der Wurzeln und Kräuter verkauft, erinnert sich daran, dass er Garnelen fischte und im Fluss Itaquera badete. Und Seu Cassiano, ehemaliger Eisenbahner, der in den 50ern nach Vila Solange kam, „weil er den Wald mochte“, wie er selbst sagt, erzählt, dass er auf der Plantage aufwuchs, die seine Familie dort besaß. Viele ansässige Bewohner waren die ersten, die an dem Ort ankamen, wo sie leben. „Mein Vater gründete Vila Minerva aus seinem Karren, in dem er Ziegel aus den Töpfereien beförderte. Das erste Haus, das in dieser Siedlung gebaut wurde, war meins“, erzählt Seu Airton von Botafogo FC. (Tafeltext Guianases – **Quando**)

Inspiziert durch das ursprüngliche Projekt *Mein Viertel, meine Stadt*, das bei den Gemeinden durchgeführt wurde, wurden andere Projekte gestaltet, wie das Projekt *Memória*, entwickelt von der Leitstelle für Erziehung und Bildung der Unterpräfektur von Capela de Socorro, das in allen städtischen Schulen der Region durchgeführt und im CEU ausgestellt wurde. Das Projekt enthielt Aussagen und Fotos, die von den ältesten Familien der Region bereitgestellt wurden, um die Geschichte der Gründung und Entwicklung des Viertels Cidade Dutra und der Viertel, die sich von dort aus bildeten, zu rekonstruieren. Die Schüler lernten dabei nicht nur die Geschichte des Viertels kennen, sie erlernten auch den Umgang mit historischen Fakten und sozioökonomischen Daten, die ihr Verständnis ihrer eigenen soziokulturellen Situation verbesserten. Während sie die Veränderungen des Viertels sahen, das ursprünglich ein Wohngebiet für Arbeiter war, begriffen sie mehr und mehr Elemente, um die Veränderungen, die das Verhältnis Kapital/Arbeit den Einwohnern São Paulos auferlegte.

Bei der Eröffnung des CEU Navegantes wurden die Forschungsergebnisse der Vorschüler und der Schüler der Schule für Elementarbildung des CEU präsentiert, die zeigten, wer die Bewohner des Viertels waren, woher sie kamen, was ihre Bräuche und Speisen waren. Die Forschung lieferte Daten zur Migration im Land und zur illegalen Besetzung des Landes. Sie stellten auch in Zeichnungen und Gedichten dar, was sie über ihr Viertel dachten und welche Verbesserungen sie sich darin wünschten. Im Folgenden sind Fotos zur „Migrationsgeschichte der Bewohner von Cantinho de Céu“ abgebildet:

Foto 49 - Migrationsgeschichte der Bewohner von Cantinho de Céu“

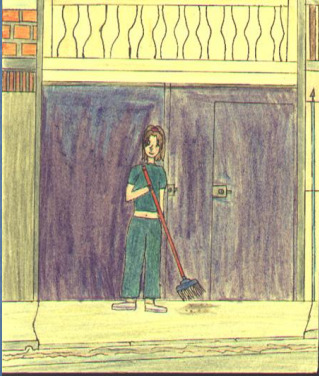
O nosso bairro



- Um bairro perto da represa, onde a maior riqueza é a pobreza, que deixa para nós a grandeza da fraqueza porque quase não há comida na mesa.
- Um bairro de ocupação; para todo lado há poluição, onde ninguém liga para a discriminação.

Douglas Camilo 7º B.

Calçadas



- Neste bairro tem pessoas ocupadas, desocupadas, desempregadas, empregadas, que passam pelas estradas e calçadas, todas elas cansadas e desamparadas, mas nunca estão paradas.
- Gleiciane 7º B.

Quelle: persönliches Archiv

Anhand dieser Forschungsprojekte, ausgehend vom Projekt *Mein Viertel, meine Stadt*, lässt sich feststellen, dass der Schwerpunkt nicht nur auf dem Angebot von erzieherischen und pädagogischen Aktivitäten lag, sondern auch auf der Förderung der Kenntnisse über des Territoriums, was zur Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls beitrug. Laut Santos (2002, S. 19) ist es von grundlegender Bedeutung, die Realität über die systematische Analyse der Raumnutzung kennen zu lernen, wodurch der Raum zu einem Territorium mit historischer Dimension wird.

Kenntnisse des Territoriums waren wichtig bei der Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts jedes CEU und bei der Entscheidung über die Projekte, die als Aktionen des CEU in deren jeweiligen Gemeinden implementiert werden sollten. Es handelte sich nicht nur um eine Umsetzung

zugrunde liegender Konzeptionen jener Territorien bei der pädagogischen Arbeit der Zentren, sondern auch um ein Nachdenken über die Interventionsformen in diesen Territorien, damit die sozialen Subjekte, unterstützt durch die Instrumente, die die verschiedenen umgesetzten Projekte anboten, ebenfalls dazu übergingen, neue Beziehungen sowie ein neues Verständnis ihrer sozialen Beziehungen zu entwickeln.

5.5 Die politisch-pädagogischen Projekte

Planen erfordert mehr als die Festlegung von Zielen; es verlangt, dass wir das Problem und dessen wahrscheinliche Ursachen verstehen und die vorliegenden Bedingungen analysieren – politisch, historisch, kulturell, wirtschaftlich etc. Weiterhin erfordert es eine Voraussage der möglichen Änderungen einer bestimmten Situation, ohne die keine Aktion genügen würde, selbst wenn Klarheit bezüglich der Ziele dieser Aktion besteht (ROMÃO & GADOTTI, 1994).

Laut Padilha (2002, S.45) ist „die Aktivität des Planens aufgrund ihrer folgenden grundlegenden Merkmale ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung und Bildung: Vermeidung des Unvorhergesehenen, Voraussage für die Zukunft, Festlegung von Wegen, die die Ausführung pädagogischen Handelns auf angemessene Weise leiten können, besonders wenn die Sozialisierung des Planungsakts sichergestellt ist, die eine Betreuung und Evaluierung des eigenen Handelns umfassen sollte.“

Das brasilianische pädagogische Modell, das auf dem Unterrichten basiert, basiert nicht auf einem Stärkungsprozess der sozialen Akteure (GHANEM, 2004); es vermeidet den Prozess der Konstruktion des Subjekts und der Stärkung von Gruppen und Gemeinden zur Verteidigung ihrer Rechte, wodurch es anscheinend der Demokratie gegenüber gleichgültig ist:

Jeglicher Unterricht ist eine Form der Erziehung und Bildung, doch der umgekehrte Fall trifft nicht zu. Bei der schulischen Erziehung und Bildung, die über den Unterricht erfolgt, ist der Ausgangspunkt ihrer Konzeption und Praktiken eine Gesamtheit von Kenntnissen, die übertragen werden sollen, die sich als Lösung für angenommene Bedürfnisse anbieten. Dadurch konserviert sie sich als eine geschlossene Schulkultur, als ein vorbestimmtes

Zertifizierungssystem mit der Mission der Vorbereitung. Nicht nur durch das ihr zugrunde liegende Wissen setzt sie voraus, dass alle Menschen genau dieses Wissen benötigen, zum Zeitpunkt, zu dem es angeboten wird und in der Art und Weise, wie es angeboten wird – auch ihrer Mission der Vorbereitung liegt die Annahme zugrunde, dass ebendieses Wissen in jedem Individuum verfügbar ist, wenn diese es benötigen, in einer ewig unbestimmten Zukunft. Wenn man so handelt, kann man nicht verstehen, dass das Identifizieren von Bedürfnissen in Zusammenarbeit mit Lehrern, Schülern und Familienangehörigen eine pädagogische Praxis ist und, darüber hinaus, eine Praxis ist, die allen anderen Handlungen vorausgehen sollte. (GHANEM, 2007, S.5)

Laut Ghanem ist es weiterhin so, dass, wenn die Erziehung und Bildung als ein Mittel betrachtet wird, um zur Demokratie zu gelangen, sie lediglich einen Prozess der Auferlegung von Werten darstellt, wobei sie ein bestimmtes Wissen präsentiert und die Assimilierung dieses Wissens fordert, damit das Individuum als Staatsbürger in einem demokratischen politischen System handelt oder, in einigen Fällen, damit es für die Freiheit oder für die Kontrolle der Mächte zur Verteidigung der Menschenrechte kämpft. Wenn sie als ein Ergebnis betrachtet wird, wird dies aus den demokratischen Errungenschaften hervorgehen, die die pädagogischen Praktiken leitet, „zur Bestätigung der Freiheit, zum Erreichen größerer Gleichheit und zum Engagement im öffentlichen Raum – in anderen Worten, zum Zusammenwachsen und zum Verantwortungsbewusstsein der Gemeinschaft, was der Staatsbürgerlichkeit entspricht“ (GHANEM, 2007, S.4). Um also Erfolg zu erzielen, ist es notwendig, der Ungleichheit die Stirn zu bieten.

Erziehung und Bildung als demokratisches Zusammenleben ist vor allem Handeln als Reaktion auf Bedürfnisse. Um das Handeln zu definieren, muss man zunächst darüber nachdenken, wie man es realisieren kann und was bereits realisiert wurde. Das Wissen repräsentiert in der demokratischen Gesellschaft ein Mittel zum Erreichen ihres Ziels.

Wenn die menschlichen (sozialen) Ziele der Erziehung und Bildung in Bezug stehen zur Freiheit, dann ist es notwendig, dass für die Bedingungen gesorgt wird, damit diejenigen, deren Interessen die Schule nachkommen sollte, demokratisch an den Entscheidungen teilnehmen, die sich auf die Schule und deren Verwaltung beziehen. Wenn man die Demokratie als Mittel zur Realisierung der Freiheit in der Gesellschaft betrachtet, stellt sich die Teilnahme

der Nutzer an der Schulverwaltung als ein Instrument dar, zu dem die Bevölkerung Zugang erhalten sollte, um ihr Recht auf Staatsbürgerlichkeit auszuüben. Denn je mehr die Gesellschaft sich demokratisiert und als Bedingung dieser Demokratisierung ist es notwendig, dass sich ebenfalls die Institutionen, die die Gesellschaft selbst ausmachen, demokratisieren und dabei die Begrenzungen der sogenannten politischen Demokratie überwinden, um dasjenige zu konstruieren, was Norberto Bobbio soziale Demokratie nennt.

(...)

Daher muss der Weg zu einer echten „Demokratisierung der Gesellschaft“, von der Norberto Bobbio spricht, erfolgen über die Besetzung „neuer Räume, also von Räumen, die bis jetzt von hierarchischer oder bürokratischer Organisation dominiert waren“ (BOBBIO, 1989, S.5 bei PARO, 1998, S.2).

Bei einem demokratischen Projekt erwartet man, sowohl bei der Ausarbeitung als auch bei der Ausführung des Projekts, Charakteristiken zu finden, die diese Natur des Projekts bestätigen (FREIRE, 2003). Dies bedeutet, dass es notwendig ist, Daten zur lokalen Realität zu liefern sowie die Ursachen der Probleme und der Situationen zu bestimmen, in denen solche Probleme auftauchen. Der Entscheidungsprozess sollte partizipativ sein; er sollte auf die Organisation der pädagogischen Arbeit ausgerichtet sein, damit diese Konflikte und Widersprüche enthüllt (FREIRE, 1989, 1996), und dabei alle Subjekte zum Ausdruck bringen, die darin involviert sind (ANTUNES, 2002). Es ist notwendig, die Definition der Leitprinzipien des Projekts und/oder der Organisation zu klären: Autonomie, Solidarität und die Teilnahme aller an einem gemeinsamen und kollektiven Projekt. Die Entscheidungen, die Wege aufzeigen zur Problemüberwindung im Laufe der pädagogischen Arbeit, die auf eine spezifische Realität ausgerichtet ist, sollten erläutert werden. Eine Verpflichtung zur Bildung des Staatsbürgers sollte immer klar erkennbar sein. Zielsetzungen und Fristen sollten immer durchführbar erscheinen. Die zu ihrer Durchführung notwendigen Bedingungen sollten immer deutlich gemacht werden, ebenso wie die Formen der Betreuung und Evaluation (FREIRE, 1996; ROMÃO, 1998; AZANHA, 1993; MENEZES, 2002; PARO, 1997b).

„denn Demokratie bezieht sich auf eine politische, soziale und wirtschaftliche Situation, die sich nicht einfach durch die Assoziierung demokratischer Individuen konkretisiert“ (AZANHA, 2004, S. 342).

Basierend auf dieser Ideologie konzipierten wir die Demokratisierung der Verwaltung der schulischen Einrichtungen der Stadt, mit einer stärkeren Betonung des CEU, weil wir dort einen Verwaltungsrat einrichten konnten, wodurch die kollektive Partizipation von Nutzern und externen Angehörigen der Schulgemeinde gefördert wurde. Es handelte sich um eine Verwaltung, die mit anderen Organen (Intersektorialität) geteilt wurde, „damit, auf Seiten der Bevölkerung, eine reale Möglichkeit der demokratischen Kontrolle des Staats geschaffen werden konnte bezüglich der Versorgung mit schulischer Bildung, die in Qualität und Quantität vergleichbar war mit den Verpflichtungen der öffentlichen Macht und in Einklang mit den Interessen der Gesellschaft stand“ (PARO, 1998).

Das pädagogische Projekt kann nicht nur eine Ansammlung von Plänen oder diversifizierter Aktivitäten sein, die sich nicht in Bezug setzt zu der Realität, mit der das Projekt sich befassen muss. Ebenso wenig kann es ein Dokument sein, das irgendeiner administrativen Forderung entspricht (FREIRE, 1996). In diesem Sinne ist das Projekt politisch, weil es eine Verpflichtung für eine Vision der Gesellschaft zum Ausdruck bringt; es ist pädagogisch, weil es die Intention der Organisation verdeutlicht, einen partizipativen Staatsbürger zu bilden.

Der Großteil der pädagogischen Projekte, die heutzutage angewendet werden, fördert nicht diese Qualitäten, denn sie beschränken sich auf kognitive Aspekte, auf die Fähigkeit zur Disziplin und verzichten darauf, die Förderung von praktischem Wissen oder menschlichen Werten als schulische Zielsetzungen anzusehen. Ebenso wie die Fließbänder der industriellen Gesellschaft besteht ihr Ziel in der Bildung von Klassen identischer Schüler, die dieselbe Menge an Antworten auf dieselbe Menge von Fragen geben. Ästhetische Sensibilität, ethische Werte, praktische Fertigkeiten haben wenig Bedeutung in einer Bildung, deren Qualitätskontrolle sich am Ende des grundlegenden Zyklus durch die gegenwärtigen Prüfungen zum vestibular¹⁰¹ vollzieht.

(...)

Um Kompetenzen für das gesellschaftliche Leben und für die Arbeit zu entwickeln, um die Entwicklung eines Weltbildes, von menschlichen Werten und

¹⁰¹ Prüfung, die in Brasilien die Zulassungsvoraussetzung für ein Hochschulstudium darstellt; Äquivalent zum deutschen Abitur.

von Kultur bei allen Schülern jeglicher sozialer Herkunft zu fördern, ist es notwendig, mit der Tradition zu brechen, die Schüler in Passivität verharren zu lassen und Wissen und Kultur als eine Summe von Inhalten eng umrissener Fächer zu betrachten. Dies sind zentrale Merkmale des alten pädagogischen Projekts, das ein überholtes Modell sozialer und beruflicher Hierarchien beinhaltete und davon ausging, dass Haltungen der Staatsbürgerlichkeit und ein Sinn für Partizipation Eigenschaften waren, die die Schüler „von zu Hause“ mitbrachten. (MENEZES, 2000, S. 30)

Somit wurde entschieden, einen Ausarbeitungsprozess einzuleiten, der zwischen den Mitgliedern der Verwaltung und Vertretern der Gemeinde stattfand, wodurch die Formen der Partizipation und der Beschlussfassung ausgeweitet wurden. Da wir von der Annahme ausgingen, dass das schulische System die verschiedenen kulturellen Grundvoraussetzungen der gesellschaftlichen Klassen reproduziert und dass eine einfache Anerkennung der existierenden Unterschiede in jeder Gemeinde nicht genügt, um das Scheitern und die Exklusion zu erklären, sollte die Autonomie jeder schulischen Einrichtung eine wichtige Rolle bei der Ausarbeitung ihres politisch-pädagogischen Projekts spielen, gerade da dieses Projekt im Bezug steht zum lokalen Kontext (BOURDIEU & PASSERON, 1982).

5.6 Das CEU in Betrieb

5.6.1 Planen und Handeln

Im Juli 2003 kam es zu einem Treffen zwischen den ausgewählten Verwaltern und Fachleuten des pädagogischen Bereichs der Leitstellen für Erziehung und Bildung¹⁰² und der Behörde für Technische Beratung, beides Einrichtungen des Sekretariats für Erziehung und Bildung, um den Plan „Aktionsnetzwerk“ für die folgenden 120 Betriebstage der CEUs auszuarbeiten. Dies war der Kern des politisch-pädagogischen Projekts. Bei diesem Treffen wurden Fragen bezüglich Verwaltung und des politisch-pädagogischen Projekts debattiert:

¹⁰² Die Leitstellen waren regionale Vertretungen des Sekretariats für Erziehung und Bildung und befanden sich in den Unterpräfekturen.

- Stärkung der institutionellen Beziehungen zwischen den CEUs und den Leitstellen für Erziehung und Bildung sowie zwischen den CEUs und den involvierten Sekretariaten (insbesondere für Sport und Kultur). Diese allgemeinen Treffen waren wichtig zur Stärkung der Intersektorialität, deren Entwurf mit der Ausarbeitung des Projekts CEU konkretisiert wurde;
- Sicherstellung der Teilnahme der existierenden Arbeitsgruppen, beschrieben in Kapitel 3, bei der Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts der CEUs, wobei gemeinsame Prinzipien und Leitlinien zur Subventionierung des Aktionsnetzwerkes definiert wurden;
- Reflexion und Evaluation des Verwaltungskonzepts, das Bestandteil des politisch-pädagogischen Projekts des CEU war, mit dem Ziel, die Beziehung ständig zu verbessern;
- Beitrag zur Konstruktion eines Lehrplans, der dem gesellschaftlichen Wandel in einer emanzipatorischen Perspektive verschrieben ist.

Die Struktur des CEU begünstigte horizontale Beziehungen und stärkte die Ausarbeitung strategischer Integrationsprojekte des CEU, wobei die Autonomie dessen einzelner Zentren (für Erziehung und Bildung, Kultur und Sport) und schulischer Einheiten (CEI, Emei, Emef und Emia) sowie die Belegung der Räume berücksichtigt wurden.

Die Teams jedes CEU führten eine kurze Charakterisierung des Standorts durch, wo die CEUs sich befanden, wobei sie sich auf Indikatoren beriefen wie Schulabbrecherquote, Nachfrage nach Schulniveau, Altersverteilung der Bevölkerung, familiäres Einkommen (Daten, die größtenteils auf der Website der Stiftung SEADE verfügbar sind) sowie Informationen der Bezirke der Hauptstadt.

Für die Planungen und für die Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts, das man sich nicht als ein Dokument vorstellen sollte, das, sobald es verfasst ist, fertig gestellt ist, sondern das verschiedene Überarbeitungen und Änderungen durchlief, war es notwendig, dass die lokalen

Verwaltungen ihre Autonomie entwickelten, die von der selbständigen Entscheidungsfindung (FREIRE, 2006) ausging, eine Bedingung dafür, dass die Schule ihr eigenes politisch-pädagogisches Projekt entwickeln konnte. Und dieses wiederum erlaubte es der Schule, im Einklang mit ihren eigenen Bedürfnissen zu Handeln.

Ich bevorzuge das Recht der Entscheidungsfreiheit gegenüber der Befolgung der Entscheidung der Eltern, selbst wenn man dann das Risiko eingeht, nicht auf Anhieb die richtige Lösung zu finden. Durch das Treffen von Entscheidungen lernt man zu entscheiden. Ich kann nicht lernen, ich selbst zu sein, wenn ich niemals selbst entscheide, denn dann herrschen immer die Weisheit und Besonnenheit meines Vaters und meiner Mutter vor, die für mich entscheiden. (FREIRE, 2006, S. 106)

Niemand ist zunächst autonom und anschließend Entscheidungen zu treffen. Die Autonomie konstituiert sich durch die Erfahrung verschiedener, unzähliger Entscheidungen, die im Laufe der Zeit getroffen werden. (FREIRE, 2006, S. 107)

Wie im Kapitel 3 festgestellt war es notwendig, die lokale Kapazität zu festigen, eigene Aktionen zu planen, Probleme, Projekte und Problemlösungen gemeinsam anzugehen, wobei die Rolle des Schulrats und der Schülergremien aufgewertet und erweitert wurde. Vor allem die existierenden Beteiligungsformen der Gemeinde wurden erweitert. Wenn von der Konstruktion eines partizipativen politisch-pädagogischen Projekts die Rede ist, so bezieht sich dies auf die komplexen Beziehungen innerhalb des schulischen Raums, die im Raum des CEU erweitert wurden:

In der Schule Politik zu betreiben bedeutet, die Schüler, ihre Realität, ihren Kontext, ihre Bedürfnisse, ihr Potential und ihre Erwartungen genau zu kennen und ein gerechtes Mächtigegleichgewicht sowie den Vertretungsanspruch der verschiedenen kollektiven Subjekte der Schule bei der Verwaltung und Definition von Handlungsweisen herzustellen, die administrative, finanzielle und pädagogische Fragen der schulischen Institution steuern. (PADILHA, 2002, S. 22)

Eine echte demokratische Bildungspolitik zu konstruieren bedeutet, dass die Leiter allgemeine Leitlinien festlegen können, alle anderen Entscheidungen bezüglich des Schulalltags jedoch den lokalen Arbeitsgruppen überlassen, die

lediglich die Leitlinien zu respektieren haben (AZANHA, 1993; FREIRE, 1997; PADILHA, 2002). Die Planung von Aktionen pädagogischen Charakters, die sich auf das Leben der Schule selbst beziehen, fiel also den lokalen Arbeitsgruppen zu.

Laut Azanha (1993) ist das pädagogische Projekt eine Form, in der sich die Hauptprobleme jeder Schule verdeutlichen, in der jedoch auch Lösungen vorgeschlagen werden sowie kollektive und individuelle Verantwortlichkeit zur Überwindung von Problemen definiert werden können. Daher ist die Ausarbeitung des pädagogischen Projekts, wie der Autor bekräftigt, „eine Ausübung von Autonomie“, die nicht auf das Exerzieren von Aufgaben, zuvor festgelegt von den zentralen Organen, reduziert werden kann. Die Frage der Autonomie erschöpft sich nicht in einem Bündel von Bedingungen zu ihrer Funktionsfähigkeit:

Nötig ist ein klares Bewusstsein [...] dafür, dass die Autonomie nicht etwas ist, was einfach implantiert werden kann, sondern vielmehr etwas, das von der Schule selbst angenommen werden kann. Man darf nicht das Verständnis der Autonomie der Schule lediglich darauf beschränken, dass sie ihre eigenen administrativen und finanziellen Bedingungen schafft. Die schulische Autonomie wird nicht effektiv sein, solange die Schule selbst keine Verpflichtungen für die pädagogische Aufgabe annimmt. (AZANHA, 1993, S. 45)

Die lokale Planung, die, selbst unter gewissen Leitlinien, demokratisch konstruiert wird, kann insofern zu einem emanzipatorischen Handeln werden, als die lokale Bestandsaufnahme und die vorgeschlagenen Lösungswege für identifizierte Probleme kollektiv vorgenommen werden. Werte werden miteinander geteilt und im Projekt kommt eine kollektive Verpflichtung für die zu erreichenden Zielsetzungen zum Ausdruck. Der Planungsprozess verbindet die Ziele mit den Prozessen der Ausführung und Evaluation und bildet somit eine gemeinsame Ausdrucksform, die den Dialog zwischen allen Subjekten ermöglicht.

Die Bedeutung der Intersektorialität bei der Konstruktion und Implantierung des Projekts ist erneut hervorzuheben. Diese Intersektorialität ist nicht nur zu verstehen als ein gemeinsames Handeln der öffentlichen Institutionen – die von drei Sekretariaten geteilte Verwaltung war nicht nur eine

Neuerung, sondern sicherte auch die Verbreitung der in den CEUs angebotenen Aktivitäten nicht nur als komplementäres Angebot zu den pädagogischen Angeboten; sie stand vielmehr für die Ausführung einer kulturellen und Sportpolitik für die Stadt.

Laut Carvalho (2004, S. 331) „haben die Bürger in einem Klassenraum, ebenso wie in einer Familie, bestimmte soziale Rollen, und diese Besonderheit zu ignorieren bedeutet, eines der Verhalten abzuschaffen, das diese Institutionen leitet. (...) Das Recht auf Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungen zu gleichen Bedingungen wird ebenso wenig von einer Institution zur anderen übertragen. Dies ist nicht Ausdruck einer Gewaltherrschaft, sondern einer institutionellen Autorität – selbst wenn hin und wieder diese Autorität schlecht ausgeübt oder verschärft wird – in dem Verständnis, dass zwei verschiedene Sphären ebenso verschiedene Vorgänge und Abläufe aufweisen sollten.“ Analog können wir die in der Schule vorherrschenden Beziehungen auf die intersektoriellen Beziehungen beim Bau des CEU übertragen, wie bereits in Kapitel 4 beschrieben.

Die Konflikte und Übereinstimmungen angesichts der Pflichten (was die öffentlichen Leiter betrifft) und Rechte (was die Bürger betrifft) können nicht auf mechanische Weise auf den neuen politischen Raum übertragen werden. Man muss die pädagogischen Beziehungen zwischen den Zentren – Bildung, Kultur und Sport – sowie die zu konstruierende Hierarchie verstehen und dabei die Ereignisse und Räume sowie die spezifischen Kenntnisse jedes der Sektoren berücksichtigen.

Obwohl der Lehrer unterrichtet und lernt, selbst von seinen Schülern, und obwohl er selbst sowohl erzieht als auch erzogen wird, darf der institutionelle Kontext, in dem dies geschieht, nicht erlauben, dass die Rollen miteinander verwechselt werden; er darf auch keine Gleichheit implizieren, als würde der politische Kontext der Beziehungen zwischen den Staatsbürgern sich auf eine Weise reproduzieren, die identisch oder unmittelbar im schulischen Kontext zwischen Lehrern und Schülern erfolgt. (CARVALHO, 2004, S. 332)

Um die Konstruktion der Intersektorialität zwischen drei Sekretariaten mit völlig verschiedenen Verantwortungsbereichen gegenüber der Stadt zu verstehen, griffen wir zurück auf den Vergleich der Verantwortlichkeiten jedes Subjekts,

das in der Schulgemeinde präsent ist. In einigen Momenten sind wir Lehrer, in anderen sind wir Schüler der Leiter der Zentren für Kultur und Sport; dann ist es wieder der Verwaltungsrat, der diese Rolle übernimmt. Die Intersektorialität stellt eine Konzeption her, die die neue Form der Planung, Ausführung und Kontrolle der Dienstleistungen bestimmen sollte. Dies bedeutet, die Verbindungen der verschiedenen Segmente der Regierungsorganisation und ihrer Interessen zu verändern.

Die zu konstruierende intersektorielle Politik kann eine kollektive Antwort auf eine der großen Herausforderungen der Erziehung und Bildung darstellen: die Demokratisierung des Zugangs zur Schule, um „Mittel zu suchen, durch die die schulische Erziehung über den Unterricht großer intellektueller, praktischer und moralischer Traditionen Werte wie Gleichheit, Toleranz, Gewaltverzicht und Solidarität kultiviert – Lebensweisen also, die ihre größte Verpflichtung in der politischen und sozialen Demokratie finden“ (CARVALHO, 2004, S. 333).

Letztlich ist die Erziehung und Bildung nicht nur Verantwortung der Schule; die gesellschaftlichen Probleme manifestieren sich sektoriell, aber ihre Lösung liegt in der Abhängigkeit des Handelns von mehr als einer Herangehensweise.

Die Intersektorialität ist die „Verbindung von Wissen und Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Evaluation von Aktionen, um einen Synergieeffekt in komplexen Situationen zu erreichen, wobei die gesellschaftliche Entwicklung und die Überwindung der sozialen Exklusion im Zentrum steht“ (JUNQUEIRA & INOJOSA, 1997).

Erziehung und Bildung bedeutet nicht einfach, zum Erwerb von Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten beizutragen, die zur Durchführung unsere individuellen Lebensprojekte notwendig sind; sie bedeutet in erster Linie uns auf unsere Teilnahme an einer gemeinsamen Welt vorzubereiten (ARENDETT, 1990).

Die bei einer intersektoriellen Debatte im Territorium identifizierten Schwierigkeiten mit Unterstützung der Gemeinde zu besiegen stärkt den Prozess der Bewusstmachung (*conscientização*) und der Lösung der Probleme, die die Gemeinde in ihrem Alltag erlebt. Dadurch wird die Eroberung der

Autonomie gestärkt, die für die Planung und Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts notwendig ist und somit also die Diskussion der zu lösenden Probleme ebenso ermöglicht wie die Konstruktion kollektiver Interventionen, die fähig sind öffentliche Politik (lokal und national) zu modifizieren (MARX & ENGELS, 1974, S. 117-121).

Intersektorialität kann auch verstanden werden als Beziehung mit der Gemeinde, mit den verschiedenen Segmenten, die sie zusammen setzen im Prozess der Entwicklung und der Aneignung der Gemeinde, der herausgebildeten Gruppen, des Aufsichtsrats, der Form der gemeinsamen Nutzung und Organisation der Einrichtung. Die geteilte Verwaltung in den CEUs zwischen drei Sekretariaten setzte eine Machtverschiebung von einem zentralen Organ (Sekretariat für Erziehung und Bildung) hin zur pädagogischen Einrichtung, wobei diese eine echte Autonomie erhielt, mit dem Recht zu planen, Projekte zu entwickeln und auszuführen. Es handelt sich um eine Delegierungsaktion im großen Maßstab, denn es geht nicht nur darum, Aktionen zu dezentralisieren oder die Konzentration der Macht zugunsten einer schulischen Einrichtung aufzulösen; es geht vielmehr darum, die Umsetzung des Projekts mit anderen öffentlichen Handlungsweisen zu teilen und somit das Projekt näher an die Gemeinde zu tragen.

Laut Freire (2006) kann „die Veränderung des Wesens der Schule“ per Definition nicht ohne die Schule (und umso weniger entgegen der Schule) realisiert werden. Ihre Demokratisierung erfordert die Anerkennung der Diversität der teilnehmenden Akteure, der gegensätzlichen Interessen und Ziele, der verschiedenen pädagogischen Projekte, der Kulturen und Subkulturen, da die Schule zugleich die Funktion eines politischen als auch kulturellen Raums innehat. In Freires Worten: „eine Politisierung der Erziehung und Bildung“ (FREIRE, 2006, S. 109-113) ist von Nöten.

Durch die gemeinsame Gestaltung von Aktionen und des politisch-pädagogischen Projekts kann das Konzept des CEU über das Gebäude hinaus verstanden werden. Die im Projekt präsente Intersektorialität erleichterte eine Verbindung zwischen lokalen sozialen Subjekten und öffentlicher politischer Strategien:

Ich sage immer, dass das CEU eine BOTERO-Schule ist, weil das CEU eine üppige Bildung darstellt, die die Begrenzungen der Schule nach außen kehrt. Das CEU steht für ein breites, sattes, robustes Bildungsangebot, das die Einschränkungen der Schule zurücklässt. Botero malt nicht nur Menschen auf diese Art, es gibt auch Gemälde von Blumen, von Kuchen – alles ist robust. Das CEU stellt ein robustes Konzept dar. Es entflieht der Idee des Bestrafens und Überwachens. (Leiterin eines CEU)

Die verschiedenen lokalen Subjekte nahmen an verschiedenen Formen der Integration und Ausübung interner und externer öffentlicher Handlungsweisen des CEU teil, je mehr sie diskutierten und die Projekte der verschiedenen internen Zentren und Einheiten sowie der externen öffentlichen Institutionen umsetzten, die am jeweiligen Standort existierten, wie es der Fall war bei den Unterpräfekturen und den regionalen Leitstellen der Sekretariate.

Die Zentren für Sport und Kultur, die innerhalb der CEUs existierten, beherbergten Angestellte der jeweils zuständigen Sekretariate in einer Tradition der nach Sektoren segmentierten Arbeit mit verschiedenen Kulturen. Wir mussten lernen, zusammen zu lernen, zu diskutieren und somit: a) gemeinsame Arbeitspläne zu entwickeln, b) diese auszuführen, c) sie zu betreuen und d) systematisch zu evaluieren – was bedeutete, gemeinsam zu planen und die Besonderheiten jedes Einzelnen zu respektieren.

Die Integration der Gebiete Erziehung und Bildung, Kultur und Sport vollzog sich, je mehr die Planung von Aktivitäten und der Nutzung existierender Räume sich in die Schulen der Umgebung ausdehnte und dadurch ein Netz bildete. Die CEUs waren nicht nur, wie geplant, Zentren zur Verbreitung, sondern auch zum Dialog sowohl mit der Schulgemeinde als auch mit der externen Gemeinde; eine Funktion, die aus der Gestaltung des politisch-pädagogischen Projekts entstand. Dies implizierte die Ausarbeitung eines Projekts, das die kulturellen Aktivitäten in den Schulalltag integrierte und somit den der Öffentlichkeit offenstehenden Aktivitäten einen pädagogischen Charakter verlieh, während gleichzeitig pädagogische Erfahrungen der anderen Schulen zum Ausdruck kamen. Die Integration der verschiedenen Handlungssphären der öffentlichen Macht ist keine leichte Aufgabe; sie führte

zu Aktivitäten von größerer kultureller Bedeutung und weiterhin zu einer Verwurzelung des Projekts im Leben der Gemeinden.

Die Integration vollzog sich auch zwischen den drei Schulen des CEU (Kinderkrippe, Schule für frühkindliche Erziehung und Schule für Elementarbildung) – nicht nur durch die gemeinsame Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts, sondern ebenfalls durch das Zusammenleben von Schülern verschiedener Altersstufen, die dieselben Räume (Parks, Flure, Treppen, Sportplätze und andere äußere Umgebungen) besuchten.

Es gab auch einzelne Projekte mit der Zielsetzung, die Klassen von EMEI und EMEF durch gegenseitige Besuche oder durch gemeinsame Lehrerfortbildungen einander näher zu bringen. Projekte, die zumindest zwischen den Schulen die Beständigkeit der Integration ermöglichten:

Wir haben die Arbeitsstunden und die Stunden der Lehreraktivität aufeinander abgestimmt, ich selbst habe eine Umfrage durchgeführt und erfahren, dass 90% abends kommen konnten, aufgrund der Anhäufung der Unterrichtsschichten. Was haben wir also gemacht? Wir haben eine Reihe verschiedener Aktivitäten wie Workshops, Puppenwerkstätte, Erzählstunden organisiert ... Gemeinde, Eltern, Lehrer nahmen an dem ein oder anderen Workshop teil, wir brachten alle zu Vorträgen über eine der Achsen, den Protagonismo Infantil. Wir veranstalteten Seminare für die Lehrer und am Freitag beschlossen wir das PPP der Schule mit der Gemeinde. Den Leuten gefiel es, es war ein Erfolg, die Evaluation von Seiten der Beschäftigten war positiv und wir hatten sogar die Nachbarschulen eingeladen, die interessiert waren. Im folgenden Jahr führten wir eine ähnliche Organisation durch, die wir noch erweiterten; das war bereits das vergangene Jahr. 2007 nahmen EMEF und CEI gemeinsam teil. Das Thema war immer noch protagonismo infantil, wir stellten es zur Diskussion (...), themenbezogene Workshops am Morgen, Vorträge am Abend und weitere Workshops im Laufe des Tages. (...) Da CEI und EMEI gemeinsam teilnahmen, wurde die Veranstaltung in „Woche des Protagonismo Infanto-Juvenil und Kindheit“. Und alles wurde als ein Projekt der einzelnen Einheiten diskutiert. (Leiterinnen der Schulen im CEU: EMEF, EMEI und CEI, Interview 2006)

Bei dieser Aussage lässt sich feststellen, dass 2007 die Vorstellungen von Identität und Zugehörigkeit noch dabei waren, sich herauszubilden. Dieses

Beispiel zeigt, dass das Zusammenleben auf demselben Raum notwendig, jedoch für die Integration mit pädagogischen Zwecken nicht ausreichend ist, da diese sich nur durch für dieses Ziel geplante Aktivitäten konkretisiert.

Als Beispiel soll folgender Text über das anfängliche Projekt dienen, der beim Leitertreffen 2003 vom Team des CEU Meninos in Heliópolis entworfen wurde:

Das CEU Meninos Ipiranga liegt in einem ärmeren Viertel der Südöstlichen Zone von São Paulo, in einem der Randbereiche der Favela Heliópolis e São João Clímaco. Dies ist eines der am dichtesten besiedelten Gebiete unserer Stadt; laut UNAS (Vereinigung der Zentren, Verbände und Gesellschaften von Heliópolis e São João Clímaco) leben dort 90.000 Menschen verteilt auf einen Raum von lediglich 1.000.000 m². Fast die Hälfte der Bevölkerung (49%) sind Kinder und Jugendliche. Die große Mehrzahl der Erwachsenen hat ihren Ursprung im Nordosten Brasiliens und kam auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen hierher. Es handelt sich um Opfer von Arbeitslosigkeit, Gewalt, niedriger Gehälter, sehr schlechter Wohnverhältnisse, schlechter Versorgung in den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Erziehung und Bildung. Es handelt sich hier um einen Fall sozialer Exklusion, der zu den schlimmsten der Stadt São Paulo zählt. Andererseits, wenn man ein wenig nachforscht, kann man im Leben dieser Bevölkerung viele Kostbarkeiten entdecken, die die soziale Inklusionsbewegung motivieren werden. Durch das Projekt werden diese Kostbarkeiten potenziert, wodurch das Prinzip der „Erzieherischen Stadt“ ebenso sichergestellt wird wie das des „Netzwerks der Sozialen Sicherung“.

(...)

Von dieser Konzeption ausgehend betonen wir die Zielsetzungen, die bereits im Dokument „Politisch-pädagogisches Projekt“ (vorläufige Version 29/05/03) hervorgehoben wurden, und zeigen neue Projekte auf, um diese Ziele zu erreichen:

➤ **Umfassende Entwicklung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, sowie Aufwertung pädagogischer Neuerungen und Weiterbildung:**

- Einführung von bilingualen Klassen;
- Organisation von Fachräumen sowie von Stundenplänen mit Doppelstunden in EMEF;

- Durchführung von Ausstellungen, die partnerschaftlich zwischen verschiedenen Schulen durchgeführt werden;
- Erweiterung des Stundenplans der Schüler um sportliche und kulturelle Aktivitäten (2 integrale Tage im CEU);
- Teilnahme aller Schüler der U.E. (schulische Einheit) des CEU und der U.E. der Umgebung an künstlerischen Veranstaltungen, die verschiedene Ausdrucksformen umfassen (verschiedene Aufführungen – Musik, Tanz, Zirkus, Sportereignisse);
- Kultureller Austausch zwischen den CEUs;
- Beraterstab für Lehrer und Angestellte des CEU, Schwerpunkt auf Projektarbeit.

➤ **Entwicklung der Gemeinde:**

- Verknüpfung mit bereits existierenden Bewegungen in der Gemeinde wie: Wohneinrichtungen, Ohne Kinderkrippe, Gesundheit, Kultur;
- Integration in die „MOVIMENTO SOL DA PAZ“, die für die Entwicklung der Friedenskultur in Heliópolis eintritt;
- Durchführung der Projekte und Sozialprogramme der aktuellen Administration: Offene Schule, Erholung in den Ferien, Mindesteinkommen, Neubeginn, Arbeitsunterstützung, etc.;
- Bildung eines Rats, der Einrichtungen, Einheiten und NGOs der Region ebenso miteinbezieht wie die Arbeitsgruppen des CEU; Bildung von Kommissionen zur Entwicklung von Projekten für Senioren und Menschen mit Behinderung und andere;
- Informative Organisation und andere Verbreitungswege der Aktivitäten, die im CEU entwickelt werden (Aktivitätenkalender), zu den U.E. der Umgebung und zur lokalen Gemeinde.

➤ **Jugendlicher Protagonismus (protagonismo juvenil):**

- Umsetzung der Vorschläge zur Bildung eines Schülergremiums, OP Mirim;
- Partnerschaften mit Gruppen der Region stärken: „Aufgepasst, Leute!“, „Gruppe der Sexuellen Orientierung“, „Gemeinderadio“, „Hip-Hop“, etc.;
- Debatten und Diskussionen unter Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen fördern, die auf die Tagesordnung der ECA kommen;
- Projekte zur Forschungsarbeit für Jugendliche und deren Lebensgeschichte oder der Lebensgeschichte ihrer Familienmitglieder und ihrer Gemeinde entwickeln, mit dem Ziel, Identitäten auszuwerten und zu bekräftigen;

Diese Projekte werden vorgebracht, um die sozialen Beziehungen und die bereits existierende lokale Identität der Region zu stärken, wobei die Träume und Wünsche der Gemeinde reflektiert werden. (Juli 2003, IPF – Bericht des Leitertreffens)

Die Arbeitsgruppen der verschiedenen CEUs trafen sich während des gesamten zweiten Halbjahrs 2003 unter der Koordination der Gruppe für Intersektorielle Arbeit (GTI)¹⁰³, um Aktionen zu evaluieren, die zu dem Zeitpunkt durchgeführt wurden. Die Debatte zielte darauf ab, die Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts für 2004 zu subventionieren. In Übereinstimmung mit dem Thema wurden auch Fachkräfte aus anderen Sekretariaten eingeladen, um die Debatte über die Konzeption der CEUs zu vertiefen.

Diese Treffen, basierend auf den internen Debatten der Bildungstreffen, dienten zur Akzentuierung der existierenden Positionen und zur Festlegung eines Minimalkonsenses zur Ausarbeitung des Aktionsplans 2004. Es kam auch zu Planungen jeder einzelnen schulischen Einheit im CEU und in jedem Aktionszentrum wurden Prioritäten definiert. Die kollektive Ausarbeitung

¹⁰³ GTI setzte sich zusammen aus Fachkräften des Sekretariats, aus Vertretern der verschiedenen Zentren des CEU und aus Vertretern der kontraktierten Beratungsinstitutionen – Instituto Paulo Freire (IPF), Stiftungsinstitut für Verwaltung (FIA) und Zentrum für Studien und Forschung in Bildung, Kultur und Gemeindeaktion (Cenpec).

des Plans sollte uns ein noch stärker verknüpftes und integriertes Bild des CEU vermitteln.

In dem Bewusstsein, dass jedes CEU einen neuen Sozialisierungsraum darstellte, wie im 3. Kapitel dargestellt wurde, schlugen wir vor, dass die zu entwickelnden Projekte und Aktivitäten in der Lage sein sollten, die gemeinsam für 2004 festgelegten Prinzipien zu konkretisieren:

- Erweiterung der Quantität der Aktivitäten, die der Bevölkerung angeboten werden, wobei die Qualität der Dienstleistungen sicher gestellt werden soll;
- Sicherung der demokratischen und partizipativen Verwaltung über die Einführung der Aufsichtsräte und Arbeitsgruppen, die beide die Gemeinde mit einbeziehen sollten. Zu diesem Zweck Durchführung von vereinten pädagogischen Versammlungen – Treffen, an denen alle Angestellten der drei schulischen Einheiten (CEI, EMEI und EMEF) sowie der verschiedenen Einheiten des CEU (Computerzentrum, TeleCEU, Bibliothek, Wachdienst, Reinigungsdienst, Zentren für Bildung, Kultur und Sport) und Vertreter des Aufsichtsrats beteiligt sein sollten;
- Verknüpfung und Integration der Einheiten – Zentren für Bildung, Sport, Kultur und elektronische Verwaltung sowie der vorhandenen Räume des CEU;
- Teilen beim Gebrauch von Ressourcen – sowohl materieller als auch finanzieller Natur;
- Arbeit in integrierter Form mit Rücksichtnahme auf die Ausbildung und Besonderheiten jedes Gebiets – für Angestellte wie für Fachkräfte.

Wir schlugen vor, dass die Arbeitsgruppen jedes CEU die folgenden Fragen bei der Erarbeitung ihrer politisch-pädagogischen Projekte problematisieren und beantworten sowie dabei über die identifizierten Probleme reflektieren wollten:

- Was haben wir 2003 bereits erreicht? Register der entwickelten Aktionen prüfen.

- Was müssen wir zur Verbesserung bedenken, wenn wir als Referenzpunkt die Zielsetzungen der CEUs, aufgestellt von der Stadtverwaltung/SME heranziehen? Erhebung der Ziele jeder Einheit des CEU und Prüfung der Überschneidung derselben, um gemeinsame Ziele zu konstruieren.
- Angesichts der Realität und der bereits gesammelten Erfahrung im CEU „X“: welche Fortschritte können wir in Bezug auf jedes der vorgetragenen Ziele aufzeigen? Aktualisierung der anfänglichen Lektüre der Welt.
- Ausgehend von diesen Zielen – „allgemeine Leitlinien für die CEUs“, welche spezifischen Ziele können wir für jedes CEU 2004 festlegen?

Es wurden vereinfachte Leitlinien zur Unterstützung der Leiter formuliert, die bei der Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts (PPP) verwendet werden sollten:

- Erstellung einer kritischen Bilanz der Aktivitäten aus dem Jahr 2003 sowie Analyse der Ereignisse, die die Realität jedes CEU charakterisierten;
- Systematisierung der Prämissen, die die Planung leiten sollen; zu ihnen zählen die vier Prinzipien und Grundlagen des Projekts CEU, dessen allgemeine Zielsetzungen und die übrigen Leitlinien und Empfehlungen der verschiedenen Sekretariate;
- das PPP sollte strategische und strukturierende Projekte des CEU in seiner Gesamtheit sowie spezifische Pläne und Projekte der einzelnen Einheiten enthalten;
- die Projekte sollten gleichzeitig die Instandhaltung der betriebenen Einheiten ermöglichen und Beziehungen zwischen diesen Einheiten schaffen;
- dauerhafte Evaluation der Projekte und der daraus entstehenden Dokumente;

- Nutzung der Ergebnisse aus der Forschungsarbeit, die gemeinsam mit den Nutzern der CEUs über die dort entwickelten Projekte durchgeführt wird.

5.7 Jedes CEU in Aktion: die politisch-pädagogischen Projekte

Nicht nur die reinen Unterrichtspraktiken, sondern auch all jene Praktiken, die das Zusammenleben in der Schule und in der Gemeinde prägen, sind relevant. Man muss sich zunächst dieses gesamten Universums „diskursiver“ und „nicht-diskursiver Praktiken“ bewusst werden, um diese mit den Werten einer demokratischen Erziehung und Bildung in Einklang zu bringen. (AZANHA, 1993, S. 24)

Alle CEUs bereiteten ihr politisch-pädagogisches Projekt (PPP) für das Jahr 2004 vor, indem sie die partizipative Methodologie anwendeten, die vom Sekretariat vorgeschlagen wurde, und Gebrauch von einem Beraterstab und ständigen Evaluationen machten. Es ist hervorzuheben, dass der besondere Wert der Umsetzung des CEU gerade in seiner erweiterten Konzeption als pädagogisches Projekt liegt, das über eine didaktisch-pädagogische Rhetorik hinausgeht, um die Erweiterung gesellschaftlicher Rechte und der Bildung in einem weiter gefassten Sinne zu fokussieren. In diesem Sinne war das politisch-pädagogische Projekt jedes CEU nicht der Ausgangspunkt – sondern der Endpunkt.

Die Ausarbeitung, Ausführung und Evaluation des PPP trugen, auch wenn sie gleiche Leitlinien für alle enthielten, zur Konstruktion der Identität jedes CEUs bei. Die Erfahrung, die sich aus der Vernetzung der Zentren ergab, erweiterte die Autonomieräume, was einen Fortschritt in dem Sinne ermöglichte, dass die bürokratischen und autokratischen Betriebsformen, die noch immer die meisten Schulen kennzeichnen, überwunden wurden:

Jede Schule ist das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses ihrer eigenen Widersprüche. Es gibt keine Schule, die mit einer anderen exakt identisch ist. Vor diesem Hintergrund verschwindet jene arrogante Forderung, im Vorhinein zu wissen, was die Ergebnisse des Projekts für alle Schulen eines Bildungssystems sein werden. Die Arroganz des Besitzers der Wahrheit tritt zur Seite für die Kreativität und den Dialog. (...) Daher sollte kein einheitliches

Muster existieren, das die Wahl des Projekts unserer Schulen leiten soll. Und daher sollte eine Schule auch Autonomie erhalten; Autonomie zur Entwicklung ihres Projekts und Autonomie zu dessen Ausführung und Evaluation. (GADOTTI, 1997, S. 35)

Eine Analyse der politisch-pädagogischen Projekte und der Erfahrungen aus den Schulen verdeutlicht die Natur der durchgeführten Aktivitäten – wobei kulturelle und sportliche Aktivitäten unter Beteiligung der internen und externen Gemeinde den Großteil ausmachen – und enthüllt die Praxis, die in jedem CEU zur Anwendung kam. Ebenso lässt sich feststellen, dass verschiedene Faktoren die Entwicklung beeinflussten, von denen die Besonderheiten der lokalen Beziehungen und die Charakterisierung der Gemeinde hervorzuheben sind. Außerdem ist festzuhalten, dass jedes CEU sich in materiell und methodologisch differenzierten Phasen der Konstruktion des politisch-pädagogischen Projekts und der durchgeführten Programme befindet. Im folgenden Unterkapitel werden Beispiele der verschiedenen Zentren in Bezug gesetzt zur Konstruktion ihrer Projekte.

Die in jedem CEU konstruierten politisch-pädagogischen Projekte suchten auf Fragen der lokalen Umstände zu antworten, indem sie Gemeinde und die Vertreter der Zentren mit einbezogen. Sie gingen vom Aktionsplan aus, stellten sich der lokalen Praxis und trafen Entscheidungen über Projekte und Aktivitäten, die das politisch-pädagogische Projekt und die Form seiner Ausführung zusammensetzen würden. Viele sahen die Kultur als Bindeglied ihrer Aktivitäten, wie zum Beispiel das CEU Aricanduva:

„Wir führten ein Projekt zur Gestaltung der Räume mit Figuren durch, die die verschiedenen Ethnien darstellen, die unser Volk neben all den Mythen und Legenden unseres Landes ausmachen“, berichtet die Leiterin Susete Rodrigues, die ebenfalls Kunstpädagogin ist. Wie sie berichtet, wurden die Arbeiten von drei plastischen Künstlern der Region angefertigt; Ziel der Arbeitsgruppe war es, „dafür zu sorgen, dass die Menschen sich als Teil einer multiethnischen Nation wiedererkannten“. (DORIA & PEREZ, 2007, S. 192)

Das CEU Aricanduva führte im Laufe des Jahres 2004 das Projekt *Populärkultur und Identitätskonstruktion* fort, ein Thema, das bereits bei seiner Einweihung aufgegriffen wurde. Es wurden verschiedene Workshops unter anderem über den Junino-Zyklus (Volksfeste, die Mitte Juni stattfinden)

angeboten, mit dem Höhepunkt der Durchführung einer Festa Junina. Ebenfalls wurden Fragen bezüglich der ethnischen Identität unter dem Titel *Von afro zu afro-brasilianisch: Sprache, Geschichte und Identität* diskutiert.

Ein weiteres Beispiel: um Gewaltprobleme im Viertel zu lösen, schlug das CEU Rosa da China das pädagogische Projekt „CeU Rosa da China und die Gemeinde bei der Konstruktion einer Friedenskultur“ vor. Aus diesem Projekt gingen zwei Aktionen hervor: das Projekt Memória, an dem mehr als 20 Einrichtungen der Region teilnahmen und das seinen Höhepunkt fand in einer Ausstellung, die die Geschichte des Viertels erzählte; außerdem Caminhada da Paz (Wege zum Frieden), eine Verknüpfung von Projekten, da eine Friedenskultur sich nicht ohne eine Stärkung der Identität der Subjekte und der Gemeinde entwickeln lässt.

Das CEU São Mateus entwickelte, nach verschiedenen Treffen mit und Besuchen bei der Gemeinde, verschiedene Projekte, von denen die wichtigsten unter dem Thema „Die Gesellschaft, die wir haben, und die Gesellschaft, die wir wollen“ zusammengefasst wurden: „Die Aufwertung der Erinnerungen der Arbeiterklasse“, „Inklusion in Gesellschaft und Bildung“, „Politische Bildung“ und „Umweltbildung“. Das Projekt „Inklusion in Gesellschaft und Bildung“ wurde bekannt als „Strand im CEU“, da der Sport das Bindeglied zwischen den verschiedenen Aktionen des Projekts darstellte:

Von Beginn dieses Projekts an, das durch die Ausübung von Aktion-Reflexion-Aktion geprägt war, berücksichtigten wir die Innovation der Aktion, gebaren die Konzeption, verkörperten das Wort und erschufen somit wortwörtlich unseren „Strand im CEU“, wodurch wir die sportliche Praxis als Form der Bildung ermöglichten, wo die Menschen sich gemeinsam in einer generationsübergreifenden Dynamik des Wissens- und Wertaustauschs weiterbildeten, die von einem Pädagogen-Team des Projekts vermittelt wurde. Eine der Zielsetzungen war eine Bewusstmachung für das „Spielen mit dem anderen“ und nicht „gegen den anderen“, wodurch eine neue Harmonie begünstigt wurde, die aus dem Konstruktionsprozess eines neuen Verhaltens auf der konzeptionellen und Verhaltensebene resultierte; ein Verhalten, das in der Praxis durch unsere ständige Tätigkeit geschult wird, während wir dieses Paradigma allmählich bewerten und umstrukturieren.

(...)

Der Strand im CEU besteht aus einem Fußball-Sandplatz, der in verschiedene Bereiche unterteilt ist, wo Fußball, Volleyball, Beachball, Strandtennis und Baseball gespielt werden und Sandburgen gebaut werden etc.

Die Rua de Lazer (Freizeitstraße), die auch calçada (Boulevard) genannt wird, ist eine großzügig angelegte Fläche, die erschaffen wurde, um die populäre Spielzeug- und Spielkultur zu bewahren, die die postmoderne Erziehung und Bildung sich aneignen muss. (José Vadene Tavares Oliveira, Koordinator des Zentrums für Sport und Freizeit, CEU São Mateus, São Paulo)

Das Team des CEU Jambiro begann seine Planung im März 2004 und ging dabei die verschiedenen Räume des CEU (Bibliothek, Theater, Sportanlagen, Computerraum etc.) durch, um die Projekte und Aktivitäten, die an jedem Ort entwickelt wurden, zu registrieren und systematisieren. Dabei wurden die neuen Ideen der Pädagogen und Nutzer gehört und Anknüpfungs- wie auch Konfliktpunkte hervorgehoben. Sie gingen von der Annahme aus, dass „das Vereinigte Bildungszentrum nicht von Natur aus vereinigt ist, sondern seine Einheit durch die gemeinsamen Ziele und durch die kollektive Erarbeitung strategischer Projekte konstruiert“.

Der Bericht über den Prozess hebt eine Reihe von Treffen mit dem Integrationskollegium hervor, das die Daten und Meinungen auswertete und, unter Berücksichtigung der Aspekte einer demokratischen Auswahl, neue Projekte erarbeitete:

- Kommunikation – Anleitung und Information der internen und externen Gemeinschaft, über den Gebrauch verschiedener Kommunikationsmittel, um die Qualität der Partizipation zu verbessern: JAMBINFORMA, Informationsschalter, Briefkasten für Verbesserungsvorschläge, Emailregister, Kontakt zu den Radios des Viertels, Gebrauch von Informationstafeln;
- Nachfrage – Zugang erweitern über die Schaffung verschiedener Partizipationsformen; Angebot von punktuellen Workshops bis hin zu Kurse mittlerer und langer Dauer – Schulbäckerei, Projekt ICH BIN, ICH MACHE, Sporthalle, Talent in Aktion, Direkte Demokratie über den Haushalt für Kinder;

- Struktur – Stimulation des gewissenhaften und planmäßigen Gebrauchs der Räume, um die Optimierung ihrer Zwecke zu gewährleisten – Sporthalle, Aufstellen von Bänken, Schutz für Bäume, Flächen für Picknicks;
- Gesundheit – Gelegenheiten schaffen zur Reflexion über Gesundheit und Lebensqualität, Förderung der täglichen Praxis gesunder Ernährung, sportlicher Betätigung und der Nutzung der Freizeit- und Unterhaltungsangebote - das Projekt Gesunde Ernährung in Partnerschaft mit SESI und Beweg dich! mit Unterstützung der Sekretariate für Sport und Gesundheitswesen;
- Human Resources – Integration der Angestellten des CEU in dessen pädagogische Bewegung, um ein Gefühl der Zugehörigkeit zu erzeugen – die Projekte Integration sowie Gesundheit und Arbeit.

Im Folgenden zitiere ich eine Transkription der Evaluation, die von dem Team des CEU Jambeiro, dem „ältesten“ der CEUs, durchgeführt wurde:

Planung / Aktionsplan 2004 / Strukturierende Projekte

Die Gewissheit, nichts machen zu wollen, einfach um es zu machen. Der Willen, etwas richtig zu machen, Qualität zu erzeugen, Freude und Zufriedenheit zu verbreiten.... Offene Augen und Ohren... Eine Konzeption von Erziehung und Bildung, die in Verbindung steht mit Konstruktionsprozessen von Demokratie und Autonomie... Entwicklung einer Arbeit, die in der Inklusion konsolidiert ist – ein zentraler Punkt, um aus der Planung ein reales Instrument bei der Ausübung der Verwaltung des CEU zu machen.

Ideen, Träume, Konzepte in AKTION zu verwandeln war eine kollektiv erlebte Herausforderung, die in einem Aktionsplan aus 19 Projekten resultierte. Dieser Plan leitete ständig die Strukturierung der Aktivitäten. Einige Beispiele:

Das offene Auge des Teams nahm die Existenz vieler Künstler in der Region wahr – es plante die Aufnahme dieser Künstler, wandelte die Ideen im **Projekt Talent in Aktion** um, in dessen Rahmen folgende Aktivitäten durchgeführt wurden: Musik am Freitag und Kunst aus der Schublade (beide öffentlich zugänglich).

Wir haben der Bevölkerung und den Mitgliedern des Integrationskollegiums zugehört, die einen Mangel an kulturellen und sportlichen Aktivitäten feststellten, was die qualitative Teilnahme aller beeinträchtigte. Gemeinsam

erkannten wir die Notwendigkeit, ein monatliches Dokument zu diesem Zweck zu entwickeln. Bei der Konstruktion des Aktionsplans erarbeiteten wir das **Projeto JAMBINFORMA**, das zum ersten strukturierenden Projekt des CEU Jambeiro wurde.

Andere Nachfragen traten im Laufe der Zeit zu Tage, und da wir als einen der Grundpfeiler der Philosophie unserer Planung die qualitative Inklusion finden, könnten wir diese nicht außer Acht lassen. Ein Beweis hierfür waren die speziellen Veranstaltungen für Senioren, das Programm betreuter Besuche, die Spiele für Menschen mit Behinderung, die Gemeindehochzeit... Diese Nachfragen verdeutlichten auch den Bedarf nach neuen Projekten, die mit Sicherheit den Aktionsplan 2005 ausmachen werden – spezielle Projekte für Senioren und Menschen mit Behinderung zum Beispiel.

Das Projekt, das im Laufe der Zeit strukturierende Funktion annahm, war Jambinforma, das alle Zentren, Schulen und die Gemeinde in der Dynamik der Kommunikation integrieren sollte. Informationen... Texte... Vorschläge... Programm... es zirkulierte, gewann Dynamik, hinterließ seine Spuren. Jambinforma als strukturierendes Projekt beweist, dass der Aktionsplan die Wünsche von allen Teilnehmern beinhaltet; er unterbreitet Aktionen, die umgesetzt werden, erfüllt Erwartungen und wird zu einem grundlegenden und steuernden Element.

Derzeitige Projekte	Nicht durchgeführte Projekte
Jambinforma	Intensivierung des Gebrauchs von Informationstafeln
Informationsschalter	Projekt Sporthalle
Briefkasten für Verbesserungsvorschläge	Öffentlichkeitsbildung für die Direkte Demokratie über den Haushalt für Kinder
Email-Register	Projekt Gesunde Ernährung
Kontakt mit den Radios des Viertels	
Treffen des Integrationskollegiums	
Projekt Schulbäckerei	
Projekt 6. Moment	
Projekt Treffpunkt (“Ich bin, ich mache – Jugendliche in Aktion”)	
Projekt Talent in Aktion: Unterprojekte: Musik am Freitag und Kunst aus der Schublade in öffentlicher Form	
Projekte Beweg dich!, in Zusammenarbeit mit dem Freizeitprojekt des CEU	
Projekt Integration	
Projekt Gesundheit und Arbeit	
Nutzung der physischen Räume	

Durch den Betrieb der CEUs und die dabei gemachten Beobachtungen bei Nutzern, Schülern und Schulen im Umfeld kann man Hinweise für den Betrieb, die Satzung, die im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, sowie für das

Programm kultureller und sportlicher Aktivitäten gewinnen. Obwohl es ein allgemeines Muster gab, das von den drei Sekretariaten (Erziehung und Bildung, Kultur und Sport) erarbeitet worden war, müsste dieses im Einklang mit den lokalen Bedürfnissen und im Dialog mit der Ratskommission oder einer anderen existierenden Organisation angepasst werden. Dieses Muster gab die bereits zentral geplanten Aktivitäten vor, wie den Theaterplan (Bildung für die Öffentlichkeit) oder der Musikkonzerte mit den Programmen von Zuza Homem de Melo. Es setzte auch die bereits definierten Aktivitäten (Kurse) zueinander ins Verhältnis und gab Zeitpläne und freie Räume für die lokale Programmgestaltung vor.

Somit wurden die Betriebszeiten für die verschiedenen Räume (Theater, Ateliers, Studios, Tanz- und Gymnastiksaal, Bibliotheken) vorgegeben, ausgenommen die schulischen Einheiten. Vorgesehen war ein Zeitplan von Montag bis Sonntag, von 9 Uhr morgens bis 20 Uhr abends. An den Wochenenden sollten die Schließzeiten im Einklang sein mit dem jeweiligen Programm, wobei jedoch die Reinigung der Räumlichkeiten berücksichtigt werden sollte, damit es am folgenden Tag keine Beeinträchtigungen bei der Raumnutzung gäbe.

Der Zugang zu den kulturellen Räumen und zur Turnhalle, die sich im kulturellen Block befinden, war offen, in Übereinstimmung mit dem vorgesehenen Programm und mit den Verfahren zum Gebrauch der Musikinstrumente. Für die Aktivitäten, die über den vereinbarten Zeitplan hinausgingen und die die Zirkulation von Menschen im Kulturblock und den Gebrauch der Einrichtungen (wie im Falle der Big Bands oder Tanzgruppen), fand die Einlasskontrolle über eine Namensliste statt (Schüler und Betreuer). Die Aktivität wurde von einem Koordinator des Zentrums für Kulturelle Aktionen oder vom Koordinator des Zentrums für Sport und Freizeit betreut, die zusammen die Kontrolle über die Anlagen hatten und für die Dauer der jeweiligen Aktivität für die Räume verantwortlich waren.

An den Wochenenden wurde die Zirkulation in den Räumen des Kulturblocks stärker kontrolliert; Zutritt zu den Ateliers und Studios wurde nur den Koordinationsteams, Betreuern und Schülern gewährt.

Damit die Richtlinien umgesetzt werden konnten, war die Partizipation der Bevölkerung wichtig, um die Motive zu erklären – ansonsten wären die Regeln als Einschränkungen der Nutzung angesehen worden.

Zu Beginn war das Programm recht einfach und bestand zum Großteil aus Aufführung lokaler Gruppen (Theater, Musik und Capoeira) sowie von Freiwilligengruppen wie die Gruppe Joaninha, die aus Kindern und Jugendlichen unter der Koordinierung der Ballettgruppe Stagium, die für die Dauer von drei Wochen in verschiedenen CEUs auftrat.

Die erste Aufführung von Stagium war unsere erste echte Prüfung, denn wir wussten nicht, wie die Menschen auf solche Veranstaltungen reagieren würden. Wir hatten eine kleine Umfrage durchgeführt und die Mehrheit hatte noch nie eine Tanzaufführung besucht. Als die Tänzerinnen und Tänzer in Feinstrumpfhosen die Bühne betraten, begannen einige der Jungen im Publikum zu pfeifen und sorgten mit ihren Kommentaren für Gelächter. Im Laufe der Aufführung jedoch verstummten die Pfiffe, ohne dass wir die Veranstaltung unterbrechen mussten. Das Publikum schaute in absoluter Stille zu und wir stellten fest, dass, wenn die Menschen die Aufführung mochten, sie auch die Künstler respektierten.

Wir versuchten, ausgehend vom Plan, der von der Gemeinde vorgetragen wurde, andere Aktivitäten anzubieten, die nicht immer bei der Gemeinde bekannt waren. Es war ein Treffen zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten. Zum Beispiel engagierten wir Denise Stoklos, eine Schauspielerin, die die Mimik verwendet, um sich in ihren Stücken auszudrücken. Es war eine Aufführung, die die Menschenrechte zum Thema hatte, die Unterdrückung, die es in Brasilien gab. Es war ein kompliziertes Stück und wir hatten Angst, weil, wenn das Stück abgelehnt werden würde, es schwierig werden würde, Aufführungen anderer Ausdrucksformen einzuführen – das Publikum jedoch liebte das Stück. Im Anschluss an die Aufführungen fanden auch Workshops mit den Anwesenden statt.

Unsere Ängste zeigen tatsächlich, dass wir uns daran gewöhnt haben, das Intellektuelle mit einer gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Elite zu assoziieren, die Zugang hat zum Wissen,

zum wissenschaftlichen Denken; die über eine kulturelle Produktion verfügt, die in Museen oder Ausstellungen gezeigt wird, die für ein bestimmtes Publikum bestimmt sind. Dichotomien wie intellektuell/populär beherrschen weiterhin unser Denken und erzeugen Ängste in uns, sei es vor dem Ausdruck des Unbekannten, sei es vor der Reaktion des Volks auf das, was wir fälschlicherweise als Kultur und Kunst definieren, wenn wir uns auf die Kultur einer Minderheit beziehen, die wir privilegieren und von der wir annehmen, sie sei die Kultur der Mehrheit (WILIANS, 1992, S. 107).

Vielleicht kann der Zugang zu Ballett, zu Musikkonzerten, zu Kunstausstellungen die Entdeckung einer Verbindung zwischen der Gegenwart und der Zukunft bedeuten. Die Brücke als Synonym eines Wandels, denn das Subjekt, das unzufrieden mit der Gegenwart ist, will die Zukunft verändern, und diese Verwandlung erfordert, heute das unerreichte Mögliche Paulo Freires zu realisieren. Genau dies taten die aufgeführten Beispiele: sie realisierten das unerreichte Mögliche in einer Exklusionsgesellschaft.

Anhand dieser Beispiele möchten wir hervorheben, dass seit dem Projekt *Mein Viertel, meine Stadt* ein besonderer Schwerpunkt auf der Anerkennung des Lokalen lag, damit ein Zugehörigkeitsgefühl wachsen konnte. Und genau in diesem Sinne wurde das politisch-pädagogische Projekt erdacht: ausgehend vom Blick des Standortes, an dem man sich befindet; von einer *Lektüre des lokalen Kontexts* oder der *Lektüre der Welt*. Diese Lektüre der Welt erfordert ein Verständnis des Alltäglichen und einen ständigen Dialog mit der Realität, in der man eine Veränderung erreichen will.

Wir sind täglich verschiedenen gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Einflüssen ausgesetzt, die, während sie sich in Bezug setzen zu einem Kontext, viele unserer Interventionen bestimmen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir uns als Objekt verhalten, also dass unsere Aktionen von anderen gesteuert werden – wir können uns als handelnde Subjekte verhalten, die debattieren und ihre gesellschaftliche, erzieherische Praxis verändern können. Wie Paulo Freire betont:

Es ist wichtig, nicht zu vergessen, dass sich zwischen Denken, Sprache und Realität eine dynamische Bewegung vollzieht, aus der, wenn sie sich zu

erkennen gibt, eine wachsende kreative Fähigkeit resultiert, und zwar auf eine solche Weise, dass je mehr wir diese Bewegung in ihrer Gesamtheit leben, wir desto mehr zu kritischen Subjekten der Prozesse des Wissens, des Unterrichtens, des Lernens, des Lesens, des Schreibens, des Studierens werden. (FREIRE, 1997, S. 7)

Die bedeutungsvollen erzieherischen Praktiken entspringen der Erfahrung, das persönliche Erleben mit der Gruppe zu teilen.

Für das alte [pädagogische Projekt] ist das Leiten einer Schule eine Aufgabe, die allein der Schulleitung und deren kleinem Körper von Hilfskräften obliegt. [...] Für das neue [politisch-pädagogische Projekt] wird die Verantwortung geteilt mit der Gemeinde, in jedem Aspekt der Verwaltung. [...] Somit ist das Urteilen über eine voreingenommene Haltung eines Lehrers oder das gewalttätige Verhalten einer Gruppe von Schülern nicht mehr „eine Aufgabe der Leitung“, sondern für Zusammenschlüsse, bei denen auch die Schüler beteiligt sind, wie der Rat jeder Schule. (MENEZES, 2000, S. 34; meine Ergänzungen)

5.8 Achsen kultureller Intervention

Das vorgesehene kulturelle Programm bestand aus drei Interventionsachsen, die vom Städtischen Sekretariat für Kultur definiert wurden:

Die erste besteht in der Bereitstellung kultureller Güter für die Bevölkerung in einer Stadt, in der der Großteil dieser Güter nur für einen kleinen Teil der Gesellschaft zugänglich ist. Die Besonderheit dieser Stadtverwaltung besteht somit in der Förderung eines umfangreichen Prozesses gesellschaftlicher Inklusion, der ebenfalls über die kulturelle Inklusion erfolgt.

Die zweite sieht eine Bemühung vor, die verborgene kulturelle Produktion der Stadt zu enthüllen und für sie Räume zur Ausstellung, Verbreitung und Veröffentlichung zu schaffen.

Die dritte Achse bemüht sich um einen Wandel São Paulos hin zu einer Hauptstadt der Diskussion von Ideen, wodurch Leerstellen gefüllt werden, die das brasilianische Bildungssystem verursacht hat. Vor allem jedoch soll die Stadt sich öffnen für die Diskussion der großen wirtschaftlichen, politischen, sozialen, kulturellen und ethischen Fragen, die die Welt, das Land und die Stadt zu dieser Zeit des Übergangs betreffen. (SMC, Vorbemerkung, 2002)

Die CEUs mit ihren Theatern/Kinos, Multifunktionssälen, Bibliotheken und weiteren Räumen wurden zu den anderen Einrichtungen wie den Casas de Cultura und Städtischen Bibliotheken hinzugefügt. Sie bildeten ein Netzwerk, das kulturelle Güter der Gesellschaft zugänglich machte und gleichzeitig die verborgene kulturelle Produktion der Stadt sichtbar machte. Es wurden „kulturelle Gewohnheiten“ für die ärmste Bevölkerung geschaffen, die denjenigen der mittleren und oberen Schichten ähnelten; dabei wurde die Kultur als ein Instrument zum vollständigen Zugang zur Staatsbürgerlichkeit betrachtet, als ein Ausdrucksmittel der menschlichen Kreativität. Das kulturelle Aktionsprojekt, das von SMC für die CEUs entworfen wurde, umfasste zwei Dimensionen: kulturelle Bildung sowie kulturelle und künstlerische Produktion. Die kulturelle Bildung kann als ein Prozess „künstlerischer Alphabetisierung“ verstanden werden. Es gab in diesem Bereich ein Kursangebot zur künstlerischen Einführung in den Bereichen Literatur, Theater und Tanz, Kino, visuelle Künste, Musik, etc. Die Dimension der kulturellen und künstlerischen Produktion wurde geprägt von der Errichtung eigener Räume, wie den Ateliers für die visuellen Künste, speziellen Räumen für musikalische Bildung und Schauspiel, Sälen für die Ausbildung im Tanz, Räume und Studios für die Produktion von Kino und Video und Räume für Ausstellungen.

Nach und nach gab es mehr Unterstützung für kulturelle Programme, zum Beispiel die Vorführung von brasilianischen Filmen im Rahmen des Festivals BR de Cinema, das jährlich in der Stadt stattfand. Bei der 27. Auflage des Festivals, das zwischen dem 17. und 30. Oktober 2003 stattfand und mehr als 300 Filme in 18 Kinos über die Stadt verteilt präsentierte, war das CEU Jambeiro eines der Kinos – eine Neuheit für das Festival, denn es war das einzige teilnehmende Kino, das nicht im Zentrum São Paulos gelegen war und das keinen Eintritt verlangte. Es zeigte 12 nationale Filme. Wir organisierten einen Bus, der die Zuschauer des Festivals zum CEU Jambeiro brachte. Das Theater mit einer Kapazität für 450 Personen wurde zum Kino, indem eine riesige Leinwand vor der Bühne aufgestellt wurde. Viele Bewohner der Region waren noch nie in einem Kino gewesen. Bei der Vorführung des Films *Narradores de Javé* kam es zu einer starken Identifikation der anwesenden Gemeinde mit der erzählten Geschichte, sie unterhielten sich mit den Figuren

aus dem Film. 2004 war das CEU Curuçá Teil des Festivals, ebenfalls in der östlichen Zone der Stadt.

Allmählich wurden weitere Aufführungen ins Kulturprogramm aufgenommen, die in Zusammenhang standen mit kulturellen Projekten wie FACE OCULTA (Musik), Publikumsbildung (Theater und Ausstellungen). Im Laufe der Zeit gewannen die Kultur- und Sportprogramme der CEUs auch Raum in den großen Tageszeitungen und wurden bei den Kulturveranstaltungen aufgelistet. Die Kultur- und Sportprogramme bestanden aus einer ausgewogenen Mischung lokaler und externer Veranstaltungen, wie es der Bericht der Arbeitsgruppe Sala CEU in einer Tabelle zeigt.

Die Bibliotheken ihrerseits sollten sich in ihren Plänen zur multidisziplinären Umgebung der CEUs in Bezug setzen und so den Dialog zwischen Kultur und Erziehung und Bildung unterstützen, als gemeinschaftlicher Raum im Sinne der Bildung für Information und Kultur und nicht nur als ein Ort zur Informationsverbreitung. Ihr Programm sah dauerhafte Kurse zur Bibliotheksnutzung vor. Thematische und diversifizierte Programme im Gebrauch verschiedener Ausdrucksformen und Informationsmittel mit Seminaren, Spielen, Festabenden, Videovorführung, Geschichtsdiskussionen und Treffen mit Schriftstellern; außerdem gab es Aktivitäten zur Förderung der Kommunikation wie Debatten, die Gestaltung von Zeitungen etc.

Einige dieser Programme verdienen eine besondere Hervorhebung:

- *Treffen in Paulicéia Desvairada*: Schriftsteller in den Bibliotheken – Dieses Programm hatte zum Ziel, engere Verbindungen zwischen den Verlagen, Schriftstellern und dem Publikum der Bibliotheken herzustellen; die Interaktion zwischen den Produzenten von Literatur und den Lesern sollte gefördert werden.

Der Name Paulicéia Desvairada stammt von Mário de Andrades Gedichtband, 1922 veröffentlicht, im Jahr der Woche der Modernen Kunst. Die Idee zum Gebrauch dieses Titels ergab sich aus dem

Präsentieren wichtiger Bewegungen aus dem Bereich der Kultur, die der Mehrheit der Bevölkerung nicht bekannt waren.¹⁰⁴

Tabelle 20 - Zentrale und lokale Programme - 2004

CEU	Kultur zentral	Kultur lokal	Sport zentral	Sport lokal
Alvarenga	60	40	30	70
Aricanduva	30	70	30	70
Butantã	60	40	30	70
Campo Limpo	30	70	20	80
Casa Blanca	60	40		
Cidada Dutra	50	50		
Inácio Monteiro	80	20	10	90
Jambeiro	70	30	90	10
Meninos	70	30		
Navegantes	90	10	10	90
Pq. São Carlos	50	50	10	90
Pq. Veredas	30	70	40	60
Paz	60	40	10?	90
Pêra-Marmelo	70	30	20	80
Perus	60	40	10	90
Rosa da China	50	50	0	100
São Mateus	-	-	-	-
São Rafael	40	60	90	10
Três Lagos	90	10	10	90
Vila Atlântica	70	30	10	90
Vila Curuçá	40	60	20	80

Quelle – FIA, Bericht des Lagezentrums, 2004.

Monatliche Treffen wurden organisiert, die Zuschauerzahl schwankte zwischen 40 und 200. Hervorzuheben sind die Treffen mit den Schriftstellern Ferréz, Paulo Lins, Eduardo Fenianos und José Arrabal.

- *RPG* – ein Gemeinschaftsspiel, das auf die Überwindung von Hindernissen und Konflikten abzielt, die sich aus dem Verlauf der

¹⁰⁴ Das Projekt Mein Viertel, meine Stadt arbeitete in seiner Wiederherstellung der Geschichte des Viertels auch das Gedächtnis der Arbeiter auf, die gegen die Diktatur kämpften. Es handelt sich um Namen, die denjenigen bekannt sind, die sich selbst politisch engagieren, auf lokaler Ebene sind sie jedoch unbekannt. Ebenfalls stellte es historische Fakte wieder her, indem es zum Beispiel in Perus zeigte, dass dort ein Friedhof mit einem Massengrab mit vielen nicht identifizierten sterblichen Überresten entdeckt worden war. Diese Überreste stammten jedoch von Militanten, die von der Diktatur getötet worden waren. Ein anderer wichtiger Ort war die Kirche São Mateus als Referenzort im Viertel, denn in ihrem Keller fanden Treffen der Gemeinde und Gewerkschaftern statt, die sich im Geheimen treffen mussten.

Handlung ergeben. Diese Aktivitäten können zu grundlegenden Veränderungen im Verhalten der Teilnehmer unter verschiedenen Aspekten führen: Aufmerksamkeit, Konzentration, Kommunikationsstrategien, Präsentationsfertigkeiten, Kreativität, Problemlösungsfertigkeiten, Solidarität, Zusammenarbeit, Autonomie, Integration, Kultur, Verbesserung des Selbstbewusstseins, Fähigkeit zu Vorschlägen, Handlungen und Reaktionen, Förderung der Forschung und des Schreibens. Die Berichte heben hervor, dass die Aktivität bezüglich der qualitativen Ergebnisse positiv war, erkennbar am Interesse an einer Fortführung des Programms, der Akzeptanz von Seiten der Teilnehmer und der Anleitung zur eigenen Forschung.

Im zweiten Semester 2004 wurden vierzehntägige Treffen mit einer Teilnehmerzahl von durchschnittlich 35 Personen durchgeführt. Es gab auch 4 regionale Treffen mit dem Ziel, die Spieler und Meister der CEUs derselben Region zu verbinden und den Informationsaustausch und die Sozialisierung zu fördern.

- *Workshops* – besonders im Bereich Literatur und Schreiben, suchten durch die Lektüre Bedürfnisse kognitiver und ästhetischer Natur zu stillen sowie das Lesevergnügen zu fördern. 2004 fanden 24 Workshops zu folgenden Themen statt: Geschichte im Comic; Cordel herstellen und erzählen; Geschichte, erzählt im Cordel; Schreibworkshop; Lyrik und Sprachbewusstsein; Gesprochene Lyrik; Kreativworkshops: „Das Lesen und Verfassen literarischer Texte“ und „Von Wort zu Wort konstruieren wir eine Welt“.
- *Leseabende* – hatten zum Ziel die Aneignung einer Vielfalt von sprachlichen Ausdrucksformen zu ermöglichen. Die Lektüre wurde als Mittel der Interaktion betont. Diese Aktivität entfachte ebenfalls das Interesse fürs Lesen und ermöglichte somit individuelle und kollektive Erfolge bei Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren. Themen: Schwarze Lyrik; Kochen; Pablo und Paulo (Tribut an Pablo Neruda und Paulo Freire).

Die Besucherzahl – durchschnittlich 3.556 Personen pro Monat und CEU – überraschte alle, wie aus den Aufzeichnungen der Arbeitsgruppen der Bibliotheken hervorgeht. Es herrscht noch ein Denken über Lesegewohnheiten vor, das von Statistiken zum Bücherverkauf und Forschungen zu Lesegewohnheiten gestützt wird und besagt, dass die Menschen, insbesondere Jugendliche, nicht gerne lesen. In der Tat jedoch verdeutlichen diese Besucherzahlen und das Interesse gerade der Jugendlichen, dass es zu wenig Zugang gibt.

In Bezug auf Sport gab das Dokument „Centro Esportivo“ von der Stelle für Integrierte Bildungseinrichtungen der Stadt São Paulo, verfasst von der Arbeitsgruppe des Städtischen Sekretariat für Sport (SEME) Leitlinien vor, die von den Fachleuten für Sport, Bademeistern und Entertainern in den CEUs umgesetzt werden sollten:

Die Sportangebote sollten in großem Umfang angeboten werden und die Teilnahme aller Altersgruppen anregen. [...] Außerdem ist der Sport in der gegenwärtigen Gesellschaft zu einem kulturellen Erbe geworden, das demokratisiert werden sollte.

Im Kontext der Erziehung und Bildung nimmt der Sport eine andere Funktion ein: er ermöglicht den Kindern und Jugendlichen Kenntnisse zu erwerben über die verschiedenen Disziplinen des Sports, ihre Grundlagen und Regeln. Durch den Sport erleben sie die Entwicklung von Werten, die mit Partizipation, Zusammenarbeit und Wettkampf im Zusammenhang stehen, im Hinblick auf die Aneignung des kulturellen Universums, das sportliche Aktivitäten bereithalten, und die somit die ganzheitliche Entwicklung, die Staatsbürgerlichkeit und soziale Teilhabe der Kinder und Jugendlichen fördern.

Daher muss die Politik des täglichen und wöchentlichen Freizeitprogramms (das auch Wochenenden und Feiertage umfasst) verbunden sein mit der schulischen Bildung, wenn man bedenkt, dass es auf demselben Raum auch eine Kinderkrippe, EMEI und EMEF geben wird, die dieselben Sportanlagen nutzen und dasselbe Zielpublikum haben werden.

Tabelle 21 - Besucherzahlen der Bibliotheken in den 21 CEUs - 2003/2004

CEU	Monat der Eröffnung	Besucherzahlen 2003	Besucherzahlen 2004	Betriebstage 2004	Monatliches Mittel 2004
Alvarenga	Jan./04	0	43.280	248	3.606
Aricanduva	Sep./03	3.000	16.518	308	1.376
Butantã	Sep./03	4.000	54.121	339	4.510
Campo Limpo	Apr./04	0	21.233	184	2.359
Casa Blanca	Jun./04	0	26.196	162	3.742
Cidade Dutra	Aug./03	10.000	45.855	255	3.821
Inácio Monteiro	Sep./04	0	14.475	105	3.618
Jambeiro	Aug./03	14.000	55.199	260	4.599
Meninos	Dez./03	200	27.254	283	2.271
Navegantes	Dez./03	225	51.328	305	4.277
Parque São Carlos	Feb./04	0	38.761	235	3.524
Parque Veredas	Okt./03	2.500	60.976	284	5.081
Paz	Jul./04	0	40.178	190	6.696
Pêra Marmelo	Dez./03	180	35.913	305	2.992
Perus	Nov./03	3.000	40.558	314	3.379
Rosa da China	Aug./03	11.350	45.966	259	3.830
São Mateus	Apr./04	0	40.590	238	4.510
São Rafael	Mai/04	0	20.131	191	2.516
Três Lagos	Mai/04	0	11.937	185	1.492
Vila Atlântica	Feb./04	0	37.986	299	3.453
Vila Curuçá	Dez./03	250	36.200	245	3.016
Gesamt		48.705	764.655	5.194	74.668

Die Politik für das tägliche Freizeitprogramm in den CEUs sollte laut SEME sich mit den Zielen und Inhalten der Sporterziehung verbinden, um das Angebot der Körperkultur zu erweitern. Aktivitäten zur Verbesserung und zum Trainieren verschiedener Sportarten, das Programm *Mehr Sport* und spielerische Aktivitäten wurden angeboten. Die Freizeitaktivitäten folgten dem Vorschlag im Programm Erholung in den Ferien, das Spiel und Freizeit in einem entspannten Rahmen vorsah. Es wurden verschiedene Turniere zwischen Schulen sowie Turniere mit der Gemeinde ausgetragen.

Foto 50 – Wandbild MIT dem kulturellen Programm



Quelle: Centro de Documentação e Memória Técnica/SME

5.9 Die Wahrnehmung des CEU durch seine Nutzer

Auf der Suche nach Antworten auf unsere ursprüngliche Frage nach den Motiven, die zur Kontinuität des Projekts führten, analysierten wir verschiedene Forschungen, die vom Stiftungsinstitut für Verwaltung der Universidade de São Paulo zwischen dem 17. und 23. Juli 2004 durchgeführt wurden. Es wurde dabei versucht zu messen, ob es eine Differenz gab zwischen der Wahrnehmung der Konstruktion des CEU im Viertel bei Eltern und Schülern, die an öffentlichen Schulen (bundesstaatlich und städtisch) angemeldet waren.

Dies war eine der Forschungen, die von FIA durchgeführt wurden, um die Betreuung und Evaluation des Projekts im Jahr 2004 zu stützen. Insgesamt handelte es sich um 6 Exkursionen, die im April 2004 mit einer umfassenden Evaluation der 17 CEUs begannen; die zweite, durchgeführt im Mai, umfasste die 4 CEUs, die Anfang 2004 eingeweiht worden waren und erforschte 1/3 der ursprünglich erforschten Zentren. Die übrigen Exkursionen bezogen immer 1/3 der vorherigen Interviews mit ein. Bei allen Exkursionen wurde eine qualitative Forschung in 4 CEUs durchgeführt, die in verschiedenen Regionen der Stadt lagen (Norden/Süden/Wesen/Osten). Die Ergebnisse

dienten der internen Nutzung des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung und dienten der (Um-)Orientierung der Aktionen in den CEUs.

Das Städtische Sekretariat für Erziehung und Bildung rechtfertigte die Durchführung der Forschung mit der Betrachtung des CEU als sozialen Organismus, der Veränderungen stimuliert. Daher war es notwendig, zu analysieren und verstehen, ob die Vision seiner Verfechter sich auf angemessene Weise verwirklichte. Weiterhin war es notwendig zu verstehen, wie die Bevölkerung diese Veränderungsstimuli wahrnimmt oder annimmt. Ausgehend von der Wahrnehmung der Gemeinde – Nutzer und Externe – beabsichtigte das Sekretariat Aktionen bei der Umsetzung der Einrichtung zu korrigieren und das Konzept des CEU besser anzuwenden:

Die Stadtverwaltung São Paulo nimmt die Notwendigkeit wahr, die Belange der Gemeinden hören, die von ihren 21 CEUs versorgt werden. PMSP / SME ist dazu verpflichtet, den Kindern, Jugendlichen und ihren Familien als absolute Priorität ihre grundlegenden Rechte zuzusichern: Leben, Gesundheit, Freizeit, Kultur, Würde, Respekt sowie Zusammenleben mit der Familie und der Gemeinde. In diesem Sinne wünschen wir uns, so wie wir es schon bei der Umsetzung der CEUs getan haben, diesen Bedürfnissen zuvorzukommen und sie mit derselben innovativen und demokratischen Vision zu stillen, die die gegenwärtige Stadtverwaltung kennzeichnet. (Forschungsprojekt, 2003, S. 10)

Die ursprüngliche Forschung bestand aus 6.700 Interviews, etwa 400 pro CEU, wovon 3.227 mit Schülern oder ihren Erziehungsberechtigten (CEI/EMEi/EMEF und EJA), 1.739 mit Nutzern des Zentrums und 1.734 mit Menschen, die das CEU nicht nutzten, durchgeführt wurden. Bei der zweiten Exkursion wurden 2.482 Interviews durchgeführt. Bei der dritten Exkursion wurden 4.002 Interviews durchgeführt (2.030 Schüler, 1.457 Nutzer, 1.457 Menschen, die das CEU nicht nutzten). Bei der vierten Exkursion wurden 2.931 Interviews durchgeführt (1.453 Nutzer und 1.460 Menschen, die das CEU nicht nutzten). Bei der fünften Exkursion wurden 2.520 Nutzer des CEU interviewt. Bei der sechsten Exkursion wurden 2.796, bei der siebten 1.050 Interviews durchgeführt.

Laut Abschlussbericht waren dies die Ziele dieser Befragungen:

- Bei der ersten Exkursion versuchte man, allgemein zu verstehen, wie die verschiedenen Zielgruppen (Schüler, Eltern von Schülern, Nutzer und Menschen, die das CEU nicht nutzen) die Vereinigten Bildungszentren und deren Vorteile wahrnahmen.
- Bei dieser ersten Exkursion stand das Interesse der Nutzer und der Menschen, die das CEU nicht nutzten, für die bereits angebotenen Aktivitäten des CEU und für diejenigen Aktivitäten, die noch angeboten werden können, im Fokus.
- Bei der zweiten Exkursion sollten die Besucherzahlen erhoben werden und eine Evaluation der vom CEU in den Bereichen Kultur, Sport und Bildung angebotenen Aktivitäten sollte vorgenommen werden.
- Bei der dritten Exkursion lag der Fokus darauf, wie die Eltern von Schülern der Schulen in der Umgebung die Auswirkungen des Bau des CEU im Viertel und im Leben ihrer Kinder wahrnahmen.
- Präferenzen bei Räumen und Aktivitäten, die in den CEUs angeboten wurden, waren Thema der 4. Exkursion.
- Bei der 5. Exkursion standen dieselben Fragen im Fokus wie schon bei der ersten Exkursion, und zwar in den CEUs Campo Limpo, Casa Blanca, Paz e São Rafael; in den anderen wurden die Fragen der ersten Erhebung nur teilweise wieder aufgegriffen.
- Bei der 6. Exkursion sollten die Visionen und Meinungen aller Zielgruppen, die bei den verschiedenen Etappen des Projekts angesprochen wurden, ans Licht gebracht werden. Das Ergebnis dieser Phase sollte die Zukunftsplanung der CEUs zu ermöglichen.

Bei all diesen Etappen wurden viele Informationen über CEU gesammelt, die zu einem wichtigen Werkzeug zur Betreuung des Projekts wurden, da sie es uns ermöglichten, mehr über die Eindrücke und Wünsche der Gemeinde zu erfahren. Die quantitative Methode, die in allen beschriebenen Projektphasen angewandt wurde, ermöglichte:

- eine Messung der Zufriedenheit mit dem CEU in allen erforschten Segmenten;
- eine Planung der angemessensten Aktivitäten für jedes Nutzerprofil;
- die Feststellung der Aktivitäten, für die die Menschen, die nicht Nutzer der CEUs waren, sich interessierten;
- die Präferenz nach Räumen und angebotenen Aktivitäten festzustellen;
- den Besuch und die Evaluation der Aktivitäten zu messen und diese in drei Segmente zu unterteilen: Kulturelle Aktivitäten, Sportliche Aktivitäten, Bildungsaktivitäten;
- ein Verständnis dafür, wie die Eltern der Schüler der (staatlichen und städtischen) Schulen in der Umgebung den Bau des CEU im Viertel sowie den Einfluss auf das Leben ihrer Kinder wahrnahmen;
- die Messung der Zufriedenheit der Eltern von Schülern der Schulen in der Umgebung mit der Schule, in der ihr Sohn lernt;
- Vergleich ebendieser Schule mit dem CEU.

Die erste Erhebung, die Anfang 2004 durchgeführt wurde, sollte bei den Einwohnern im Radius von 3,5 km der CEUs Folgendes messen: (1) die Auswirkungen des CEU auf das Leben der Gemeinde; (2) die Wertschätzung des CEU bei der Gemeinde; (3) die wichtigsten empfundenen Vorteile; (4) generelle Bewertung der Zufriedenheit mit dem CEU; (5) Kritikpunkte und deren Wichtigkeit; (6) das Image von CEU und PMSP/SME in der Gemeinde.

Anhand der Aufzeichnungen der Interviews im Bericht können wir die verschiedenartigen Auswirkungen des CEU auf das Alltagsleben der Menschen nachvollziehen. Zunächst wird immer das Gebäude erwähnt, mit seinen Räumen, die vorher im Viertel nicht existierten. Ausgehend vom Kontakt mit

dem Gebäude lässt sich das Konzept des CEU erforschen, ob es zu einem Verständnis des pädagogischen Projekts¹⁰⁵ kommt:

„... der erste Eindruck ist, dass es schön ist. Und darüber hinaus hilft es der Gemeinde, die Menschen erhalten eine bessere Bildung ...“ Nutzer von EJA, 29 Jahre.

„Das CEU ist wie ein Neugeborenes, wenn es geboren wird, will man immer in der Nähe sein und auf es aufpassen, damit niemand es schlecht behandelt ...“ (Nutzer von CEI/EMEI/EMEF)

„... das CEU ist ein riesiger Raum, wo die Mehrzahl der Menschen, die selbst dort zur Schule gehen, auch noch einen Bruder oder eine Schwester haben. Alle sind dort zusammen, es ist toll, nicht einmal in das Herz einer Mutter passen alle Menschen ...“ (Nutzer, 16 Jahre)

„... ich bin sehr dankbar dafür, dass nun so viele Kinder eine echte Schule besuchen können, wo es Spielsachen gibt, Freude, genug Platz, Essen. Ich dankbar dafür, dass es nun eine schöne Schule gibt, die mein Sohn besuchen kann ...“ (Nutzer von CEI/EMEI/EMEF)

„... ich finde, dass das CEU in mir die Lust aufs Lernen geweckt hat. Ich nehme die Schule jetzt ernst ...“ (Nutzer von EJA, 15 Jahre)

„... ich war vorher viel auf der Straße, jetzt habe ich etwas zu tun, ich komme auch am Wochenende ins CEU. Alles ist viel besser, seit ich dort bin, verschiedene Dinge sind geschehen, ich musste von der großen Welt entfernt leben, nun habe ich Freiheit und lerne zu leben ...“ (Nutzer des Computerzentrums, 17 Jahre)

„... wenn es das CEU nicht gäbe, wäre ich genauso wie früher: ich beging Diebstahl und machte viele schlechte Dinge ...“ (Nutzer von EJA, 17)

„... Für mich ist das CEU eine Privatschule, die arme Leute nicht bezahlen könnten ...“ (Person, die das CEU nicht nutzt, 22 Jahre)

„... Es ist toll, die Spielsachen zu sehen, denn ich hatte in meiner Kindheit nicht das, was meine Kinder heute haben ... Ich wuchs quasi auf der Straße auf ... Nur Gott weiß von diesen Dingen, also finde ich, dass ich meinen Kindern geben muss, was ich selbst nie hatte, also gehe ich mit ihnen ins Kino, ins Theater ...“ (Nutzer CEI/EMEI/EMEF)

„... die Leute denken, nur weil es öffentlich ist, können sie spotten und ein Chaos veranstalten; sie haben keinen Respekt, so ist das, wenn ich Steuern zahle, werden die das schon wieder in Ordnung bringen ...“

¹⁰⁵ FIA, Bericht der qualitativen Forschung, Juli 2004.

„... wir passen auf das CEU auf und setzen uns dafür ein, dass nichts kaputt geht. Wir brauchen diese Einrichtung nicht nur heute, sondern für immer ...“ (Nutzer, 31 Jahre)

„... wenn es hier irgendein Missverständnis gibt, wird es vor der Tür geklärt ... draußen kann man sich gegenseitig umbringen ... die Leute hängen sehr am CEU, es gibt so tolle Sachen hier ... Anderswo haben die Leute nicht so viel Freude daran, sich um etwas zu sorgen ...“ (Nutzer des Computerzentrums, 17 Jahre)

„... wir haben Vergnügen daran und sind stolz darauf, hier zu leben, es ist als hätten wir ein Sesc, ein Freizeitzentrum direkt in unserer Nähe ...“ (Nutzer von CEI/EMEI/EMEF)

„... heute haben die Kinder Schulmaterialien, passende Kleidung, vorher hatten sie nichts, sie waren zerlumpt und in Fetzen gekleidet, heute sind es alles hübsche Kinder, gepflegt, sie können jeden Tag Milch trinken ...“ (Nutzerin, 36 Jahre)

Anhand dieser Äußerungen können wir feststellen, dass es eine Anerkennung der Einrichtung als einen einladenden Raum gibt, der ein breites Angebot an Aktivitäten für alle Altersgruppen anbietet, der Kinder und Jugendliche in Problemsituationen integriert (Inklusion), der anders ist als die anderen Schulen, und der dem Viertel Vorteile bringt.

Es gibt auch Stimmen, die eine andere Form der Investition bevorzugen würden oder die die Nutzung des CEU als eingeschränkt wahrnehmen:

„... bei so vielen ungenutzten Räumen und mit so vielen Kindern außerhalb der Klassenräume ist es doch sehr wenig Inhalt für ein solch großes Bauwerk. Was wir brauchen, ist eine Schule und nicht dieses Rahmenprogramm. Was nützt ein Theater, wenn der Besucher nicht in der Schule ist? Wir brauchen Klassenräume für die Kinder und nicht diese Kinkerlitzchen am Wochenende ...“ (Nutzer von EJA, 17 Jahre)

Die Diversität der Aktivitäten wird anerkannt, allerdings werden auch Probleme aufgezeigt, die den Mangel an Organisation und Information über die Räume betreffen:

„... einige beschwerten sich ständig, aber man kann doch nicht erwarten, dass alles gleich zu Beginn perfekt ist ...“ (Nutzer von CEI/EMEI/EMEF)

„... nun da ich meine Tochter im CEU untergebracht habe, komme ich auch, am Anfang fühlte ich mich ausgegrenzt, ich fühlte mich nicht gut, aber jetzt fühle ich mich freier ...“ (Nutzer von CEI/EMEI/EMEF)

Auch Sorge um die Fortführung des Projekts wurden geäußert, falls es eine Änderung in der Stadtverwaltung gäbe, da es im Oktober 2004 Wahlen geben würde:

„... man muss die Einrichtung nutzen, denn morgen kann es dafür schon zu spät sein, das CEU ist ein Wunder, es gehört uns... wir alle fürchten, dass, wenn Martas Verwaltung endet, auch hier alles zu Ende geht, es wäre die Hölle von einem Moment zum nächsten ...“ (Nutzer von EJA, 16 Jahre)

„... wir werden sehen, was in 5 Jahren sein wird, denn heute ist das CEU ganz schön, aber es gab viele Projekte des Bürgermeisters, die zurück gelassen wurden, als die Regierung wechselte ...“ (Person, die das CEU nicht nutzt, 24 Jahre)

„... ich habe Angst, dass Marta verliert ... ich glaube, kein anderer Bürgermeister wird diese Verantwortung auf sich nehmen wollen ...“ (Nutzer CEI/EMEI/EMEF)

„... hoffentlich geht es so weiter, denn manchmal sind diese Sachen der Stadtverwaltung am Anfang prima, alles funktioniert, aber dann, im Laufe der Zeit funktioniert nichts mehr ...“ (Person, die das CEU nicht nutzt, 36)

„... es ist nicht nur Marta, sondern die PT, wenn jemand von der PT gewählt wird, läuft auch die Arbeit weiter ...“ (Nutzer von EJA, 19 Jahre)

Einer der aufgezeichneten Kommentare fällt besonders auf, weil er auf die Zukunft verweist, auf die Notwendigkeit, das Projekt zu pflegen, damit es sich festigt:

„... dies hier ist wie ein Samen ... ich pflanze ihn jetzt und später werde ich ernten ...“ (Nutzer von EJA, 19)

„... heute können unsere Kinder Dinge bekommen, die wir uns einfach nicht leisten können ... ihre Zukunft wird anders sein als meine ...“ (Person, die das CEU nicht nutzt, 36)

Die Interviews zeigten auch einige Erwartungen bezüglich folgender Dinge auf:
(a) das Angebot berufsbildender Kurse in Handwerk, Stickerei, Kochen, Tanz,

Krankenpflege, Englisch, Mechanik, Malerei, Verkauf, Telemarketing; (b) Erweiterung der Angebote im Bereich der Gesundheit und sozialen Fürsorge; (c) Erweiterung der Sportveranstaltungen und Seminare über Alkoholismus, Depression, Drogen, Schwangerschaft im Teenageralter etc.

Die Erhebung zeigt auf, dass die Räume, die neben den Schulen für am wichtigsten gehalten werden, die Computerräume, die Bibliothek, und gut ausgestattete sanitäre Anlagen sind. Die Zufriedenheit bei Reinigung und Instandhaltung ist hoch.

Im Bezug auf die Schulen erachten sie den Reinigungsdienst, gut ausgestattete Klassenzimmer und die Informatikkurse für besonders wichtig. Die Zufriedenheit ist auch hier bei Reinigungsdienst und Instandhaltung (am meisten genannt) besonders hoch.

Für die Mehrheit der Befragten ist das CEU ein sauberer Ort für die ganze Familie; ein sicherer Ort, an dem man sich mit Freunden trifft, wo viele Kultur- und Sportveranstaltungen stattfinden; es ist ein Freizeitort in der Nähe des eigenen Zuhauses. In diesem Sinne wurde eines der Ziele des CEU, ein Treffpunkt der Gemeinde zu sein, ein Ort der Sozialisation, erreicht.

Die Schulen des CEU werden als gut ausgestattet angesehen, aber aus den Befragungen sticht der Zugang zu Kultur- und Sportaktivitäten besonders hervor, die die Entwicklung der Schüler beeinflussen sollten.

Im Juni 2004 fand die zweite Erhebung statt, 2.914 Interviews wurden durchgeführt. Aus diesen Interviews geht hervor, dass das Projekt CEU weiterhin gut bewertet wird. Allerdings bestehen Probleme in der Information der Öffentlichkeit darüber, was seine Aktivitäten sind und wer Nutzer sein kann:

- Das CEU erfüllt seine Rolle, ein Zentrum für Erziehung und Bildung, Sport und Kultur für die Gemeinde zu sein. Dies geht aus der Analyse der am meisten nachgefragten Aktivitäten hervor: es gibt keine Konzentration in spezifischen Aktivitäten oder Kategorien. Die Aktivität Freizeit auf dem Sportplatz erhielt 10% der Erwähnungen, was den höchstens Prozentsatz einer einzelnen Aktivität ausmacht. Eine Unterteilung der Aktivitäten in 3 Kategorien (Kultur – 30%, Sport – 33%

und Erziehung und Bildung – 37%) führt zu ausgeglichenen Prozentsätzen der Teilnahme.

- Die Aktivitäten wurden einzeln und nach Kategorien unterteilt nach vier Aspekten evaluiert: allgemeine Zufriedenheit, Organisation, Bekanntmachung und Infrastruktur. Das Resultat dieser Analyse zeigt uns, dass der Zufriedenheitsgrad für die Aspekte Bekanntmachung und Organisation der Aktivitäten geringer ist.
- Die Zufriedenheit mit der Form der Bekanntmachung, die die CEUs für ihre Aktivitäten anwenden, ist niedrig im Vergleich zu den anderen Aspekten der Evaluation. (FIA, Präsentation der Ergebnisse zweite Runde, Juni 2004)

Die wichtigsten Empfehlungen betrafen die Bekanntmachung der Veranstaltungen – man stellte fest, dass sie meist durch Mund-zu-Mund-Propaganda unter Freunden und Verwandten oder nur über Plakate im CEU selbst bekannt gemacht wurden: Datum und Uhrzeit der Ereignisse sollten im Voraus bekannt gemacht gegeben werden, Programme und Rücknahmen von Einladungen sollten definiert werden.

Das wichtigste Motiv, das CEU nicht zu besuchen, ist Mangel an Information über das Programm; an zweiter Stelle folgt Zeitmangel.

Im Juli 2004 wurde eine zweite Interviewrunde durchgeführt.¹⁰⁶ Es wurden 2.913 Interviews durchgeführt: 1.453 mit Besuchern des CEU und 1.453 mit Personen, die das CEU nicht nutzen. Die Besucher / Nutzer sind Personen, die älter als 16 Jahre sind und angeben, den CEU mindestens 3 mal in den vergangenen 30 Tagen besucht zu haben – zur Nutzung irgendeines Angebots oder irgendeiner Dienstleistung. Die Personen, die das CEU nicht nutzen, sind Bewohner der Gemeinde, älter als 16 Jahre alt, die in der Umgebung des CEU leben (im Umkreis von etwa 3 bis 3,5 km) und erklären, sie haben das CEU in den vergangenen 30 Tagen nicht besucht.

Bei dieser Befragung sticht sowohl bei den Nutzern als auch bei den Außenstehenden die Nennung von Drogen (70%) und Gewalt (56%) im Viertel als wichtigste Risikofaktoren hervor. Die Befragten geben an, dass das CEU

¹⁰⁶ FIA, Bericht der zweiten Erhebung, Juni 2004

eine positive Auswirkung auf das Viertel hat; 81% betrachten es als einen sicheren Ort für ihre Kinder.

Tabelle 22 - Charakterisierung der Befragten: Besucher x Außenstehende

Eigenschaften	Besucher	Außenstehende
GESANT	1453	1460
Frauen	83%	84%
davon verheiratet	79%	80%
Durchschnittsalter	38 anos	37 anos
familiäres Einkommen	R\$ 596,00	R\$ 642,00
Soziale Klasse D/E	49%	46%
Grad der Schulbildung: nicht abgeschlossene Elementarbildung	61%	58%

Quelle: Fundação Instituto de Administração - FIA

Die Hauptaspekte der Befragung laut FIA:

- Unter den Eltern der Schüler, die das CEU besuchen, ist der Grad an Zufriedenheit mit dem Bau des CEU im Viertel sehr hoch – bei 93%.
- Die Wahrnehmung dieses Segments ist sehr positiv in Bezug auf den Einfluss auf das Leben der Menschen und auf die Bedeutung der Aktivitäten, die vom CEU angeboten werden.
- Bei der Evaluation der Schule, die ihre Kinder besuchen, ist festzustellen, dass die Eltern von Schülern im städtischen Schulnetz einen viel höheren Zufriedenheitsgrad aufweisen als die Eltern von Schülern im bundesstaatlichen Schulnetz.
- Wenn man die Schule der Kinder mit dem CEU vergleicht, so glauben die Eltern aus dem städtischen Netz, dass die Schule ihrer Kinder sich dem CEU in fast allen Aspekten annähert; sie erwähnen, dass das CEU nur bei den Aspekten der Infrastruktur (Sicherheit, Reinigung, etc.) besser ist.
- Wenn wir die Wahrnehmung der Eltern der Schüler aus dem bundesstaatlichen Netz analysieren, kehrt sich dieses Bild um; für diese Gruppe von Eltern sind alle Aspekte im CEU besser oder viel besser als in der Schule ihrer Kinder.

- Selbst bei Fragen wie Drogen oder Sicherheit weisen das städtische und das bundesstaatliche Netz verschiedenen Wahrnehmungen auf; die Eltern aus dem städtischen Netz fühlen sich sicherer was die Schule ihrer Kinder angeht.
- Die Eltern aus dem bundesstaatlichen Netz glauben, dass die Schüler des CEU weniger gefährdet sind, mit Drogen oder Gewalt in Kontakt zu kommen; die Eltern des städtischen Netzes glauben, dass dieses Risiko in der Schule ihres Kindes gleich hoch ist wie im CEU.
- 95% der Befragten finden, dass der Einfluss des CEU auf das Leben ihrer Kinder in irgendeiner Weise positiv oder sehr positiv ist.
- 55% der Befragten versuchten, ihre Kinder im CEU einzuschreiben und 33% nehmen an Aktivitäten oder Veranstaltungen teil, die vom CEU angeboten werden.
- Diejenigen Eltern, die nicht an den Aktivitäten oder Veranstaltungen des CEU teilnehmen, weisen auch einen hohen Zufriedenheitsgrad auf in Bezug auf den Bau des *CEU im Viertel* – 77%.

Das Angebot berufsbildender Kurse (98%), die Freizeiträume wie das Schwimmbecken und das Theater (98%) und die Informatikkurse (97%) tragen ebenso zur positiven Bewertung des CEU bei wie die Tatsache, dass sie es als positiven Faktor im Leben der Menschen betrachten. 48% der Nutzer glauben, dass es durch die Teilnahme an Aktivitäten im CEU zu einer Verhaltensänderung zu Hause gekommen ist, 37% stellten eine Verhaltensänderung in der Schule fest.

Eine weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass sie es für wichtig halten, dass jedes ärmere Viertel ein CEU besitzen müsste, da es eine neue Lebensperspektive für die Menschen, die an seinen Aktivitäten teilnehmen, und für die Bewohner des Viertels bietet.

Erneut taucht die Sorge über die Fortführung des CEU (37%) im Vorfeld der Wahlen auf.

Der Zufriedenheitsgrad mit dem Bau des CEU ist sowohl beim Besucherpublikum als auch bei den Außenstehenden hoch – auch in Relation

zu den ersten gebauten CEUs wie dem CEU Jambeiro, das im August 2003 eröffnet wurde, zehn Monate vor Durchführung der Befragung.

Die Außenstehenden (53%) heben hervor, dass diejenigen, die das CEU nutzen (die Schüler), am meisten profitieren und 35% glauben ebenfalls, dass das CEU zu Ende gehen könnte, wenn es einen Wechsel in der administrativen Führung der Stadt gibt. Die glauben (63%), dass, wenn ihre Kinder das CEU besuchen würden, es zu einer beträchtlichen Verbesserung ihres Lebens kommen würde.

Die Aktivitäten, an denen die Nutzer am liebsten teilnehmen würden: Computerkurse (94%); Sportkurse (90%); Berufsbildende Kurse (88%); und Verschiedene Vorträge (88%). Die Kurse, an denen sie am liebsten teilnehmen würden, sind, nach Häufigkeit ihrer Nennung: Informatik (90%), Englisch (83%), Telemarketing (72%), Malerei (64%) und Theater (63%).

Bei der vierten Exkursion vom 18. bis 21. September 2004 wurden lediglich Nutzer des CEUs befragt. Das durchschnittliche Profil eines Besuchers des CEU ist: männlich, ledig, Durchschnittsalter 20, Angehöriger der Klasse C, nicht abgeschlossene Elementarbildung, mit einem mittleren familiären Einkommen von R\$ 590,00, wobei 71% der Besucher des CEU Studenten sind, hauptsächlich des bundesstaatlichen Unterrichtsnetzes (61%); unter den Schülern des städtischen Netzes sind 71% Schüler des CEU.

Der Zufriedenheitsgrad der Besucher des CEU ist gleichbleibend hoch, 68% geben die Note 9 oder 10, der durchschnittliche Wert ist 9. Die am meisten besuchten Räume sind weiterhin das Schwimmbecken, die überdachte Sporthalle, die Freiluftsportplätze, das Computerzentrum und das Theater.

Die Befragten wurden zu den Aktivitäten befragt, die das CEU nicht anbieten sollte; die meistgenannten Aktivitäten weisen nur sehr geringe Prozentsätze auf: Tanzveranstaltungen (3%), Tanzveranstaltungen für Senioren (2%) sowie Debatten/Vorträge (2%), was ein Indiz für eine Korrektur des angebotenen Programmes sein kann. Es bleibt hervorzuheben, dass das Programm einem gemeinsamen Muster folgt, das von den involvierten Sekretariaten angeboten wird. Viele Aktivitäten werden jedoch vom

Verwaltungsrat in Übereinstimmung mit den Erwartungen der Gemeinde angeboten.

Tabelle 23 - Zufriedenheit mit dem Bau des CEU (%) – 2004

CEU	Besucher- %	Außenstehende - %
Três Lagos	100	87
Paz	99	78
São Rafael	99	80
Alvarenga	97	81
Jambeiro	97	79
Meninos	97	74
Pêra marmelo	97	74
Perus	96	74
São Mateus	95	82
Cidade Dutra	93	73
Rosa da China	93	78
Aricanduva	92	71
Vila Atlântica	92	78
Navegantes	92	78
Campo Limpo	90	82
Inácio Monteiro	90	72
Parque São Carlos	89	68
Parque Veredas	88	81
Butantã	88	65
Vila Curuçá	86	66

Quelle: FIA

Die Aktivitäten, die die Besucher als diejenigen zitieren, an denen sie am liebsten teilnehmen würden, sind: Sportaktivitäten, Computerzentrum / Informatikunterricht, Kino und Schwimmunterricht.

Bei der fünften Exkursion¹⁰⁷ wurden 2.796 Interviews durchgeführt und das Profil der Nutzer ist überwiegend weiblich (69%), mit einem Durchschnittsalter von 31 Jahren, in der Mehrzahl verheiratet (57%) und mit Kindern (73%). 26% sind Oberhaupt ihrer Familien – 47% sind Ehemänner oder Ehefrauen, sie haben Arbeit; 27% sind Hausfrauen, 41% haben einen Sekundarschulabschluss, 45% gehören den Klassen D und E an.

¹⁰⁷ FIA-Bericht der 5. Befragung, November 2004.

Die Zufriedenheit mit dem CEU ist weiterhin hoch: 72% des Zielpublikums sind laut FIA mit dem CEU zufrieden, in der Umgebung des CEUs sind es 75%; bei Besuchern von EJA 74%, CEI / EMEI / EMEF 71% und bei anderen Besuchern des Zentrums 70%. Die Faktoren, die die Zufriedenheit am meisten beeinflussen, sind sanitäre Anlagen, Sauberkeit und Sicherheit; dies gilt für beide Segmente – sowohl für Nutzer (Umgebung, EJA, CEI / EMEI / EMEF) als auch für Besucher.

Die Wahrnehmung der positiven Aspekte ist sehr differenziert; als wichtigster Punkt ist zu nennen, dass 95% das als einen Ort “für die ganze Familie” (FIA – Bericht 5. Befragung) betrachten.

Die 6. Befragung hatte das Ziel, „eine Aufstellung der Visionen und Meinungen aller Zielgruppen zu hervorbringen, die während der verschiedenen Etappen am Projekt teilnahmen. Das Ergebnis dieser Phase wird einen Blick in die Zukunft erlauben, der durch die Wahrnehmung der verschiedenen Bereiche des CEUs durch die Menschen gestützt wird: Erziehung und Bildung, Sport, Kultur, Freizeit und Auswirkung auf die Gemeinde.“ (FIA, Bericht der 6. Befragung, Januar 2005)

Es wurden 1.050 Interviews durchgeführt, davon 420 mit Schülern der CEUs, 105 mit Lehrern, 210 mit Eltern von Schülern der Schulen der Umgebung, 210 mit Eltern von Schülern der CEUs, 105 mit Schülern von EJA – Jugend- und Erwachsenenbildung.

Die in der sechsten Befragung erörterten Fragen waren vielfältig, wodurch die Datenbank für zukünftige Entscheidungen des Städtischen Sekretariats für Erziehung und Bildung erweitert:

- Vergleich der Visionen des Bildungsprozesses
- Auswirkungen auf das lokale Gewerbe
- Auswirkungen auf das Leben der Nutzer und Schüler
- Wahrnehmung der Freiwilligenarbeit
- Wahrnehmung des Aufsichtsrats
- Wahrnehmung der Jugendkommission

- Interaktion der Gemeinde mit dem CEU
- Änderungen in der Haltung der Schüler, wahrgenommen von den Eltern oder Erziehungsberechtigten
- Schulkonzept vor und nach Kontakt mit dem CEU

Bei dieser Forschung lag der Schwerpunkt auf der Wahrnehmung der 105 befragten Lehrer im Hinblick auf die physische Struktur, die als

(...) modern und innovativ wahrgenommen wurde, weil sie den Zugang für Kinder ermöglichte – auch für Kinder mit Behinderung: Sicherheit, Theater, Schwimmbad, Computerzentrum, Sportkurse wurden angeboten und halfen den Kindern, ihre Fähigkeiten zu entwickeln.

Die Infrastruktur wird ebenfalls genannt als Brücke, die den Schülern ein reicheres und differenzierteres Zusammenleben ermöglicht, da sie eine große Vielfalt an Aktivitäten bereithält, wie zum Beispiel: Computerkurse, Sportaktivitäten, spezielle Spielräume für Kinder, kulturelle Aktivitäten wie Kino, Theater, etc.

Diese gesamte Infrastruktur, die den Schülern und der Gemeinde in den Bereichen Freizeit, Kultur und Bildung angeboten wird, wird wahrgenommen als eine Gelegenheit des Zugangs zu etwas, das sie ohne das CEU nie hätten – Zugang zu Theater, Musikunterricht, Kino oder Schwimmbad wäre ihnen sonst nicht möglich.

Diese Infrastruktur wird wahrgenommen als Grundlage eines pädagogischen Programms, das der Konstruktion des Schülers als Staatsbürger zugewandt ist.

Den Lehrern steht eine Bandbreite an Räumen und Aktivitäten zur Verfügung, um mit den Schülern zu arbeiten, wie das Kino und das Theater. Diese Räume ermöglichen nach Aussage der Lehrer einen umfassenderen Unterricht und fördern die Interaktion mit der Realität. (FIA, 2005: Folien 8,9 und 10)

Laut den Aufzeichnungen der Befragung heben die Lehrer die Räume und Materialien, die von der Schule bereitgestellt werden, besonders hervor, da diese Faktoren besonderen Einfluss auf den Lehr- und Lernprozess haben. Die hier vorliegenden Daten stammen nur von den Lehrern, die selbst in den Schulen der CEUs unterrichten, und nicht der Lehrer aus anderen Schulen, die nur die Räume des CEUs benutzen.

Die Lehrer schätzen die Kultur- und Sportaktivitäten, die in Zusammenarbeit mit der Gemeinde durchgeführt werden, und sind der Meinung, dass diese die Integration der Schule in der Gemeinde ermöglichen:

Der Hauptaspekt, der diese Integration ermöglicht, ist die Infrastruktur: sie ermöglicht das Treffen von Freunden, Familie und anderen Gemeindeangehörigen; die Räume und Aktivitäten, die der Gemeinde offen stehen, bilden die Grundlage dafür, dass diese Personen das CEU als Integrationsraum nutzen.

Das CEU stillt durch seine Kultur- und Freizeitaktivitäten die Bedürfnisse der Gemeinde, die vorher über gar kein Kultur und Freizeitangebot verfügte. Die Kurse, die vom CEU angeboten werden, dienen als Treffpunkt der Gemeinde. (FIA, 2005, Folie 17)

Laut Aufzeichnungen der Forschung sind die Lehrer einhellig der Meinung, dass das CEU die Jugendlichen positiv beeinflusst:

Indem sie sich mit den Aktivitäten beschäftigen, die vom CEU angeboten werden, verlassen die Jugendlichen die Straße. Diese Aktivitäten bieten den Jugendlichen Zugang zu Kultur und Sport. Diese neue Perspektive sorgt dafür, dass die Jugendlichen nicht mehr auf der Straße landen. Sie sind weniger gefährdet in ihrem familiären und schulischen Umfeld.

Das CEU ermöglicht ein differenziertes Programm, durch das die Jugendlichen nicht nur ein besseres Selbstbewusstsein erlangen, sondern auch Zugang zu Kultur, Bildung und Sport erhalten. Es dient somit auch als Sprungbrett für den Arbeitsmarkt. (FIA, 2005, Folie 16)

Es ist hervorzuheben, dass die Menschen sich auf die Straße als einen gefährlichen Ort beziehen, wo die Kinder Gewalt und Drogen ausgesetzt sind. Laut Aufzeichnungen ist das CEU das Gegenteil eines gefährlichen Orts; es ist ein sicherer Treffpunkt für Kultur-, Sport- und Freizeitaktivitäten.

Die Beurteilung des CEU als sicherer Ort durch die Lehrer unterstreicht die Wahrnehmung der Eltern, die das Zentrum als Ort betrachten, wo ihre Kinder von Drogen und Gewalt weit entfernt sind, wie in einer der Befragungen ermittelt wurde.

Aus der Sicht der Schüler der Schulen im CEU „hat sich das Leben der Menschen im Viertel nach dem Bau des CEU verbessert, wenn man bedenkt, dass es nun Freizeitangebote gibt wie das Schwimmbad an den Wochenenden. Das CEU hat der Gemeinde ermöglicht, einen bis dato nicht existierenden Raum für die Ausübung von Sport und anderen Freizeitaktivitäten zu nutzen“ (FIA, 2005, Folie 20). Die Sicht der Schüler ähnelt der der Lehrer bei der Wahrnehmung der positiven Auswirkungen des CEU für die Gemeinde.

Die Schüler erwähnen ihre Präferenz für die Nutzung des Schwimmbads und die Ausübung von Sport. Das Theater und das Kino werden ebenfalls genannt, liegen jedoch hinter dem Schwimmbad zurück. Diese Präferenzen verdeutlichen die Erkenntnis, dass es andere öffentliche und kostenlose Freizeitangebote für die Gemeinde in ihrem Viertel nicht gibt.

Der Verwaltungsrat (Conselho Gestor) war auch Objekt der Forschung. Obwohl ein Teil der Befragten den Verwaltungsrat als verantwortlich für die Verwaltung des Betriebs des CEU wahrnimmt, als Organisator von kulturellen und Freizeitaktivitäten, kennt die große Mehrzahl dessen Aufgaben nicht.

5.10 Die Personen, die das CEU nicht nutzen

Im Segment der Außenstehenden stellt die FIA eine Mehrheit bei den Frauen fest, der Klasse C angehörig, mit einem Durchschnittsalter von 40 Jahren. Diese Personen hätten die Motivation, das CEU zu besuchen, wenn Aktivitäten in den Bereichen Freizeit und persönlicher Entwicklung angeboten werden würden.

Die Empfehlungen der FIA angesichts der bei den Befragten gesammelten Aussagen ist eine bessere Bekanntmachung der angebotenen Aktivitäten: „Ich erfahre gar nichts von dem, was da geschieht. Ich wusste nicht einmal, dass es da Theater und Kino gibt“ (Bewohnerin der Umgebung). Die Bekanntmachung von Aktivitäten, Teilnahmebedingungen und der Anmeldeform würden dazu dienen, die ältere Zielgruppe anzusprechen, die laut Daten der Befragten diejenigen sind, die die Einrichtung nicht nutzen.

In Tabelle 24 wird das Profil des Publikums, das die CEUs nicht nutzt, dargestellt, bei der ersten und bei der letzten Befragung. Es lässt sich feststellen, dass es zwischen Anfang und Ende der Forschung kaum Abweichungen gibt, mit Ausnahmen des Durchschnittsalters und der gesellschaftlichen Klasse.

Tabelle 24 - Vergleich des Profils der Menschen, die das CEU nicht nutzen – 1. und 5. Etappe der Forschung – 2004

Charakteristiken	1. Befragung	5. Befragung
Geschlecht: weiblich – (%)	66%	69%
Familienstand: verheiratet – (%)	58%	57%
Durchschnittsalter – in Durchschnitt	40 Jahre	31 Jahre
mittleres Familieneinkommen – in Reais	R\$ 912,00	
Vorherrschende Gesellschaftsschicht: C (%)	42%	
Vorherrschende Gesellschaftsschicht: D/E (%)		45%
Elementarbildung nicht abgeschlossen (%)	70%	
Abgeschlossen (%)		41%
Rang im Haushalt:		
Ehemann/Ehefrau – (%)	38%	47%
Familienoberhaupt – (%)	37%	26%

Quelle: Fundação Instituto Administração - FIA

Diese Menschen wissen, dass es ein CEU in der Nähe ihres Hauses gibt, dass es dort ein Schwimmbad gibt (die am häufigsten erinnerte Einrichtung) und dass es am Wochenende geöffnet hat. Die Räume, die sie am liebsten besuchen würden, sind das Kino (78%), die Bibliothek (77%), die Grünanlagen (76%), der Computerraum (75%) und das Schwimmbad (73%). Die am häufigsten genannten Aktivitäten sind die Seminare (93%), die berufsbildenden Kurse (92%) in Entwicklung (93%) und Informatik (92%). Die Kurse, an denen sie am liebsten teilnehmen würden, sind aus den Bereichen Informatik (69%), Englisch (59%), Kochen (56%), Malen (53%), Kunsthandwerk (51%) und Telemarketing (51%).

Das Kino ist die meistzitierte Aktivität auf der Interessenliste der Menschen, die das CEU nicht nutzen. Darauf folgt der Wunsch, die Bibliothek zu nutzen – die Ausbildung von Lesern ist grundlegend für jedwede Bildungsarbeit. Die Fähigkeit und die Gewohnheit des Lesens einer Familie haben eine große Auswirkung auf den schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen.

Es herrscht eine gewisse Verwirrung zwischen angebotenen Aktivitäten und Kursen, jedoch gibt es eine Nachfrage nach verschiedenen Seminaren, berufsbildenden Kursen, für Entwicklung und Informatik, was die Sehnsucht nach Möglichkeiten der Kenntniserweiterung und des Erfahrungsaustausch widerspiegelt. Bei den Kursen werden diejenigen genannt, die Tätigkeiten zur Aufstockung des Einkommens ermöglichen, besonders für Frauen, die nicht draußen arbeiten. Bei den Jüngeren gibt es eine Nachfrage nach mehr Informatikkursen.

5.11 Synthese

Seit Beginn des Projekts CEU lag ein besonderer Schwerpunkt auf dessen Betreuung und Evaluation – nicht nur von Seiten der Administration, sondern besonders von Seiten der Gemeinde. Es gab einen permanenten Evaluationsprozess, durchgeführt von allen im Zentrum Beschäftigten und der Gemeinde, der eine Revision des Projekts noch während seiner Umsetzung und während der Entwicklung der einzelnen Projekte und des politisch-pädagogischen Projekts ermöglichte. Dadurch konnte das Projekt angepasst werden und es konnten aus dem Dialog mit der Gemeinde hervorgehend sogar neue Projekte vorgetragen werden.

Aus den Berichten identifizierten wir die wichtigsten angewandten Formen der Evaluation:

- Registrierung der Aktionen, die Methodologien zur Umsetzung der CEUs konstruierten.

- Verwendung von Indikatoren: systematische Sammlung in allen CEUs von Besucherdaten (Quantität der Nutzer), genutzten Räume, bevorzugten Aktivitäten und Datenanalyse.
- Spezifische Forschungen: Befragung der Bevölkerung; Charakterisierung der Realität vor Ort; diagnostische Evaluation; Konstruktion von Instrumenten; Analyse von Ergebnissen; Festlegung von Aktionen.
- Aktionsforschung: Erhebung über den „Stand der Technik in der Verwaltung der CEUs“; durchgeführt in allen CEUs, in partizipativer Form, von der FIA, Leitern und Teams zusammengesetzt aus verschiedenen Bereichen der CEUs.
- Meinungsforschung: durchgeführt in sieben Etappen bei Nutzern und Menschen, die das CEU nicht nutzen, in der Umgebung des CEU; qualitative und quantitative Forschung über die CEUs, dargestellt in diesem Kapitel.
- Teamsitzungen, Integrationskollegium, Verwaltungsrat etc.

Anhand der Evaluationen, zu denen wir Zugang hatten, konnten wir einige Herausforderungen identifizieren, die für den Planungsprozess von 2005 festgelegt werden sollten:

- Wie kann man bei der Konstruktion des geplanten Schulnetzes eine noch intensivere Beziehung mit den anderen schulischen Einheiten des städtischen Unterrichtsnetzes herstellen?
- Was ist das Wachstumslimit des Dienstleistungsangebots in Relation zu den vorhandenen Ressourcen?
- Welche Dienstleistungen / Aktivitäten sollten verstärkt angeboten werden und welche können reduziert werden? Sollten neue Dienstleistungen angeboten werden?
- Wie sollten die geplanten strategischen Ziele weiterhin evaluiert werden?

Leider fand der Prozess der partizipativen Konstruktion des Aktionsplans keine Fortführung und es blieb jeder schulischen Einheit überlassen, ihren eigenen zu entwickeln. Die Sekretariate für Kultur und Sport traten aus der Verwaltung des CEU aus, was in der Praxis zum Ende des Integrationskollegiums führte.

Im Ausarbeitungsprozess des politisch-pädagogischen Projekts wurde besonderer Wert auf den Dialog gelegt; er wurde zu einem Prozess, in dem sich Aktion und Reflexion abwechselten. Die dabei gewonnenen Kenntnisse wurden als eine Aneignung des Wissens ausgehend von der Wahrnehmung dessen begriffen, das sich im Raum des Zusammenlebens, dem CEU, wie auch in dessen Gemeinschaften (Familie, Schule, Straße, Viertel, Stadt, etc.) abspielte.

Das CEU als Sozialisierungsraum kann als ein pluralistischer Raum diverser sozialer Beziehungen betrachtet werden, wo die Dynamik zwischen öffentlicher Macht und sozialen Akteuren präsent und interdependent wird. Diese Akteure sind dabei positioniert durch ihre Verantwortlichkeit, Sichtbarkeit und Ressourcen.

KAPITEL 6 - DIE KONTINUITÄT DER CEUs: BERICHT ÜBER EINEN LERNPROZESS

Die Möglichkeit ist nicht dasselbe wie die Realität; sie ist eine weitere Realität: ob jemand ein bestimmtes Vorhaben realisieren kann oder nicht, beeinflusst die Wertschätzung dessen, was wirklich getan wird. Möglichkeit bedeutet „Freiheit“ (GRAMSCI, 1978, S. 47)

In diesem Kapitel soll das Phänomen der Kontinuität eines Projekts analysiert werden, die durch die Politik des neuen Bürgermeisters von São Paulo, dem Nachfolger von Marta Suplicy, eigentlich aussichtslos war. Vor allem soll die geteilte öffentliche Meinung während des Wahlkampfs gezeigt werden, wo Reden für und wider die Fortführung des Bildungsprojekt CEU gehalten wurden.

Diese Kontinuität möchte ich mit sehr unterschiedlichen den theoretischen Begriffen und Ansätzen analysieren. Das Konzept des „*Territoriums*“ von Milton Santos zeigt, wie in diesem Raum materielle und immaterielle Beziehungen interagieren. Bourdieu liefert eine spezielle Nomenklatur für gesellschaftliche Beziehungen und den gesellschaftlichen Raum, um „*Forderungen*“ einer Gemeinde zu bestimmen. Dazu gehört die einer „*besseren Erziehung*“ (Terry Eagleton), um die Bedeutung der „*Kultur*“ sowie die Schwierigkeit zu verdeutlichen, soziale und kulturelle Prozesse voneinander zu trennen. Weiterhin soll ein Bezug hergestellt werden zur Theorie Lev Vygotskijs, dessen Konzept der „*Zone der nächsten Entwicklung*“ angewendet werden soll, um den Lernprozess der Gemeinden und der öffentlichen Macht zu charakterisieren, der aus dem Verhältnis entstand, das beide bei der Konstruktion eines öffentlichen Raums eingingen, der den Wünschen der Gemeinden entsprach; es handelte sich um einen reziproken Lernprozess, den alle beide Seiten mit ihrem spezifischen Wissen und ihren spezifischen Fachkenntnissen bereicherten und somit dafür sorgten, dass die jeweils andere Seite vom Lernprozess profitierte.

Diese Theorieperspektiven waren von grundlegender Bedeutung für ein Verständnis des Prozesses, der sich zwischen der öffentlichen Macht – der Stadtverwaltung, die nach den Wahlen ihre Arbeit aufnahm – und den

Gemeinden abspielte. Wir glauben, dass sowohl die Seite der Politik als auch die der Gemeinden im Verlauf der Geschichte dazu lernten, was zu einem gemeinschaftlichen Lernprozess der sozialen Subjekte führte.

Wie im vorigen Kapitel dargestellt, wurde intensiv und an verschiedenen Stellen in das Verhältnis der öffentlichen Macht zur Gemeinde investiert: bei der Wahl des Geländes; der Debatte und Abänderung des Projekts; der Bildung des Verwaltungsrats; der Wahl der Leiter; der Teilnahme bei der Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts; der Entscheidungsteilung bei Implementierung und Ablauf der Projekte (von der Architektur bis zu pädagogischen Details). Solche Mechanismen demokratischer Teilhabe erfordern einen besonderen Einsatz, damit sie fortgesetzt werden können; dies setzt ein Verständnis der Beziehungen zwischen ihnen und dem Alltag (den Bedürfnissen und Wünsche) jeder Gemeinde voraus.

Es zeigte sich ebenfalls, dass das CEU einen Sozialisierungsraum darstellte, der die Entwicklung von Beziehungen innerhalb der Gruppe und zwischen der Gruppe und der öffentlichen Macht ermöglichte. In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern diese Beziehungen die Fortführung des Projekts bedingten. Die Gemeinden reagierten auf den Wechsel im Bürgermeisteramt und, damit einhergehend, den Wechsel der Bildungspolitik, indem sie sich organisierten, um von der öffentlichen Macht zu fordern, ein Projekt, das sie als ihr eigenes angenommen hatten, unabhängig von der regierenden Partei fortzuführen. Die Möglichkeit sich auszudrücken und in Dialog mit anderen kulturellen Ausdrucksformen zu treten war vielleicht der Schlüssel zum Verständnis des Projekts und zum kollektiven Handeln der Gemeinde, wie aus den vorhergehenden Kapiteln hervorgeht.

Um besser zu verstehen, wie sich dieser Prozess vollzog, bei dem Gemeinden, die als marginalisiert in ihrer Anwendung von Bürgerrechten definiert sind, ihre staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten annahmen, wurde eine empirische Studie durchgeführt. Der Umfang wurde auf drei Gemeinden eingeschränkt, die Teil des Umsetzungsplans der CEUs der vorhergehenden Regierung waren und zu verschiedenen Regionen der Stadt São Paulo

gehörten: Jardim Romano (östliche Zone), Jardim Três Marias und Jardim Vera Cruz (südliche Zone) (hier wäre es vielleicht noch wichtig zu sagen, warum gerade diese drei ausgewählt wurden?). Diese drei Orte mussten sich unter der neuen Regierung mobilisieren, um den Bau der vorgesehenen Zentren zu ermöglichen. Zwei der drei Gemeinden waren dabei erfolgreich.

Die bei dieser Studie angewandte Methodologie umfasste halbstrukturierte Interviews, dialogische Interviews und Gruppeninterviews, die in Gesprächsrunden durchgeführt und durch Videoaufnahmen sowie schriftlich in Form eines Feldtagebuchs dokumentiert wurden.

Im Dezember 2009 und Januar 2010 wurden Interviews mit drei Gruppen verschiedener Gemeinden durchgeführt – zwei der südlichen Zone und eine der östlichen Zone der Stadt. In Jardim Vera Cruz bestand die Gruppe aus zwei Personen, die örtliche Anführer waren; in Jardim Três Marias setzte sich die Gruppe ebenso aus zwei Personen zusammen und in Jardim Romano nahmen 14 Personen an der Gruppe teil.¹⁰⁸

Zur Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden (Anhang 2) entwickelt; dieser Leitfaden ließ jedoch genügend Spielraum für eine dialogische, subjektive Durchführung, ohne dabei die Hauptfrage aus den Augen zu verlieren, was hatte die Gruppe dazu motiviert, selbst nach dem Regierungswechsel für das Projekt CEU zu kämpfen.

Ein wichtiges und notwendiges Element zur Analyse dieses Kampfes besteht darin, die Aussagen des damaligen Kandidaten für das Bürgermeisteramt zu analysieren, der damit drohte, das Projekt CEU zu beenden.

¹⁰⁸Neben den aus diesen Gesprächsrunden gewonnenen Daten wurden ebenfalls Informationen aus einer anderen Gesprächsrunde herangezogen; diese wurde 2007 mit einer Gruppe von Direktorinnen der Bildungseinrichtungen eines CEUs durchgeführt, die, während der Stadtregierung von 2001-2004 Posten in einer Leitstelle für Erziehung und Bildung inne hatten, wo sie die Debatte und Umsetzung der CEUs mitverfolgen konnten.

6.1 Die Debatte während der Wahlkampagne 2004

Während des Wahlkampfs im Vorfeld der Bürgermeisterwahlen São Paulos¹⁰⁹ äußerte der Hauptkandidat der Opposition, José Serra (PSDB), zwei Kritikpunkte am Bildungsprojekt der CEUs der damaligen Bürgermeisterin Marta Suplicy (PT), wodurch er deutlich machte, dass er nicht die Absicht hatte, die Zentren weiter zu betreiben: er kritisierte die Existenz der Theater (ohne die dort durchgeführten kulturellen Aktivitäten zu kennen) und der Schwimmbäder, deren Instandhaltungskosten er als zu hoch für den Betrieb in ärmeren Stadtvierteln erachtete; er kritisierte die Räume, die für den Gebrauch der Gemeinde vorgesehen waren. Diese Haltung des Kandidaten gegenüber den CEUs war Teil seiner Ablehnung der Bildungspolitik, in der Tat der gesamten von Marta Suplicys Regierung vertretenen Politik.

Es ist hervorzuheben, dass der Bau der CEUs seit der öffentlichen Bekanntgabe des Projekts von der politischen Opposition der Stadt São Paulos scharf kritisiert wurde. Die Kritiken wurden von den wichtigsten Tageszeitungen abgedruckt, wo sich auch die Anthropologin Eunice Durham, ihrerseits ehemalige Sekretärin für Erziehung und Bildung der Regierung unter Henrique Cardoso (PSDB), mit ihrer ironischen und antipopulären Haltung Gehör verschaffte: „Das CEU sollte zu einem Club für Arme werden und sich auf das Freizeitangebot beschränken.“¹¹⁰

Nach der Wahl, die José Serra zum neuen Bürgermeister der Stadt machte, brachte Professor Roberto da Silva in einem Interview mit der Zeitung *O Valor* (19/11/2005) seine Befürchtung zum Ausdruck, während er gleichzeitig die Position der neuen Regierung kritisierte: „Die Bildungszentren sollen zu Clubs für die Peripherie werden (...). Ich befürchte vielmehr, dass sie den kulturellen Bereich der CEUs abschaffen und die Kunsträume in Klassenräume umwandeln, um die Kapazität der CEUs zur Aufnahme von mehr Schülern zu erhöhen. Sie können sie nicht in Clubs der Peripherie umwandeln. Die Konzeption bestand in der Entwicklung der lokalen Gemeinden.“

¹⁰⁹ In Brasilien finden die Wahlen alle vier Jahre statt; im zweijährigen Wechsel kommt es jeweils zur Wahl des Bürgermeisters und der Stadträte bzw. des Präsidenten, der Gouverneure, Senatoren sowie Bundes- und Staatsabgeordneten.

¹¹⁰ Cf. Artikel in *Folha de S. Paulo*, 15. November 2004.

Das Programm der Zentren war im Wahlkampf so zentral, dass man in der Presse mehrere Zeugnisse davon findet – auch der Verteidigung der CEUs, wie zum Beispiel der des Journalisten Gilberto Dimenstein:

Mir gefallen Marta Suplicys Riesenschulen, und gleichzeitig misstraue ich ihnen

Mir gefällt das Projekt der Vereinigten Bildungszentren (CEU), die sogenannten „Riesenschulen“ der Bürgermeisterin Marta Suplicy. Sie sind gut begründet und sinnvoll, jedoch stimme ich nicht mit dem Argument überein, es sei besser, das Geld ins Unterrichtsnetz zu investieren, statt teurere und bessere Exzellenzzentren zu schaffen.

Wenn sie gut ausgeführt und in Lernwerkstätten verwandelt werden, können die CEUs als wichtige Impulsgeber für Fortschritte im gesamten öffentlichen Bildungssystem sorgen. Es ist genau der richtige Ansatz, den schulischen Lehrplan mit Sport, Freizeit- und Kulturaktivitäten zu vermischen. Was heute noch teuer erscheint, kann morgen bereits billig sein, wenn dieses System tatsächlich zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität führt. Pädagogen des Paulo Freire Instituts und von Cenpec, die am Projekt beteiligt sind, verfügen über die notwendige Kompetenz, um einen hochqualitativen Lehrplan zu entwickeln und die Lehrer fortzubilden.

(...) Wenn die Riesenschulen allgemein eher mit einem parteipolitischen Programm in Einklang stehen als mit einem pädagogischen, wird der nächste Bürgermeister São Paulos wohl aufgrund der kleinlichen Logik der Politik die Idee der Zentren verwerfen. Und die Riesenschulen, wie bereits bei anderen Projekten dieser Art in Brasilien beobachtet werden konnte, werden zunichte gemacht.

Um tatsächlich als Erfolg zu gelten, brauchen die CEUs mindestens zehn Jahre Erfahrung – dies ist der Mindestzeitrahmen zur Entwicklung eines neuen Lehrplans und zur Ausbildung von Lehrern. Wer dies nicht einsieht, versteht einfach nichts von Bildung. (DIMENSTEIN, <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd120803.htm>>)

Hier ein weiteres Beispiel von Emir Sader:

Doch gerade an diesen [Peripherien] sind in den vergangenen Monaten gute Signale in den CEUs der Paulicéia gesetzt worden. Deren Namen dürften denjenigen, die die Stadt aus der Presse kennen, wo deren Viertel bestenfalls in den Polizeikolumnen auftauchen, kaum bekannt sein: Capão Redondo,

Aricanduva, Vila Curuçá, Pêra Marmelo, Rosa da China, Jambeiro. Dies sind Vereinigte Bildungszentren (CEUs), die vom Sekretariat für Erziehung und Bildung der Stadtverwaltung gebaut wurden und sich in den Gebieten der Peripherie befinden, die durch eine akademische Studie ermittelt wurden.

(...)

Ich hatte die Gelegenheit, das CEU Jambeiro – das erste eingeweihte CEU überhaupt – im August des vergangenen Jahres zu besuchen; es befindet sich an der extremen Peripherie der östlichen Zone São Paulos. Ich konnte bei diesem Besuch erleben, wie der Raum von der Gemeinde auf unterschiedliche Art und Weise eingenommen wird: durch Fußballplätze und Schwimmbecken, Interneträume, Skatingpisten, Bibliotheken und Kinderkrippen. Ich konnte die Überzeugung bestätigen, dass die Präsenz der Öffentlichkeit die einzig mögliche Form ist, Staatsbürgerlichkeit bei der entlegensten Bevölkerung an der städtischen Peripherie zu fördern und ihnen Zugang zu Grundrechten zu gewähren. Ein CEU ist ein öffentlicher Raum der Eroberung von Staatsbürgerlichkeit in den Bereichen Bildung, Kultur und Sport – jedoch auch im Bereich Politik, denn wer keinen Zugang zu Rechten hat, ist lediglich ein Individuum, kein Bürger – also kein Subjekt mit Rechten. (SADER, 26/01/04)

Während des Wahlkampfs waren die Debatten um das CEU so kontrovers, dass die PSDB im August 2004 mit Berufung auf das Wahlgesetz ein Verbot des Besuchs der CEUs für Schüler der Region forderte, die an anderen Schulen angemeldet waren und wandten sich damit gegen die Konzeption des Projekts. Wie bereits in Kapitel 4 angemerkt, bestand diese darin, dass die Räume des CEU (Theater, Schwimmbad, Sportplätze) von den städtischen Schulen der Umgebung genutzt werden konnten. Die Opposition war aufgrund des Erfolgs des Projekts besorgt und sah diese integrative Politik als eine Aktion der PT an, um Wähler zu gewinnen. So versuchte die Opposition während des Wahlkampfs, *die Schüler zu bestrafen*.

Durch die Omnipräsenz des Themas während des Wahlkampfs begann die Gemeinde ihre Sorge um das Schicksal des Projekts zu demonstrieren; dies geschah in Interviews oder durch Teilnahme an Debatten.

Lokale Anführer fürchten um die CEUs, kritisieren das Gesundheitssystem und loben das Transportwesen. Gestern fanden sich dreißig von ihnen im Zentrum für Menschenrechte und Volksbildung (CDHEP) in der südlichen

Zone São Paulos zu einer Debatte über die Wahlen zusammen. (*Diário de São Paulo*, 1. August 2004)

Bei der Studie der FIA, die im vorigen Kapitel dargestellt wurde, ließen sich ebenfalls folgende Sorgen seitens der Bevölkerung feststellen:

... ich nutze das Zentrum in vollem Umfang, denn morgen kann es dafür bereits zu spät sein; das CEU ist ein Wunder, es ist unser CEU... die Angst, die wir alle teilen, besteht darin, dass, wenn Martas Regierung zu Ende geht, alles zu Ende geht; von einer Stunde zur anderen verlieren wir alles... (Nutzer und Schüler der Jugend- und Erwachsenenbildung, 16 Jahre)

... wir werden sehen, was hier in 5 Tagen passiert, denn heute ist das CEU noch ganz toll, aber es gab schon viele Projekte von Bürgermeistern, die aufgegeben wurden, sobald die Regierung wechselte... (auswärtiger Nutzer, 24 Jahre)

... ich habe Angst, dass Marta verliert... Ich glaube, dass kein anderer Bürgermeister diese Verantwortung übernehmen will... (Nutzer CEI/Emei/Emef)

Diese Sorgen waren umso berechtigter, als die Opposition die Wahlen gewann¹¹¹ und der zukünftige Sekretär für Erziehung und Bildung, Dr. Pinotti, die Absichten der neuen Stadtverwaltung erklärte, wie ein Artikel in *Diário de São Paulo* vom 15. Dezember 2004 zeigt:

Pinotti erteilt dem Bau von neuen Kinderkrippen den Vorzug, die Bevölkerung jedoch verlangt nach neuen CEUs. Der zukünftige Sekretär für Erziehung und Bildung wird 120 Millionen Reais, die für neue CEUs vorgesehen waren, in neue Kinderkrippen investieren. ... Einwohner, die von uns befragt wurden, bedauerten das Ende des Bauprogramms neuer CEUs.

6.2 Die Gemeinden und ihr Lernprozess

Mit Bezug auf verschiedene Theorieperspektiven verteidigen wir die Sichtweise, dass die Reaktion der Bevölkerung der Peripherie für den Erhalt des

¹¹¹ Die Arbeiterpartei (PT) erhielt 2,7 Millionen Stimmen (45,14%), die PDSB 3,3 Millionen Stimmen (54,86%). Die PT gewann in den Regionen der Peripherie und verlor in den zentralen Regionen der Stadt.

Programms der Zentren eine Folge der Beziehungen ist, die im Laufe der Verwaltung der PT in São Paulo geknüpft wurden und aus dem ständigen Austausch mit marginalisierten Gemeinden entstanden. Die Herstellung eines beidseitigen Bewusstseins für die Problematik, die in der Beraubung der Peripherien im Hinblick auf Bildungs- und Kulturgüter besteht, erfolgte nicht durch einen Erlass: sie erfolgte durch einen langwierigen Prozess. Dabei wurde die Regierung sich ihrer Verantwortung bewusst, adäquate Lösungen für die verschiedenen Kontexte der Gemeinden zu finden, die ihrerseits begriffen, dass sie sich jedwede angewandte Lösung nur aneignen könnten, wenn ihre Angehörigen die geschaffenen Räume annähmen.

Um die Komplexität dieses Prozesses zu verstehen, möchte ich die Konzepte des sozialen Raums (Milton Santos 2007), der Forderung (Pierre Bourdieu), der Kultur (Terry Eagleton) und der Zone der nächsten Entwicklung (Lev Vygotskij) zur Analyse heranziehen. Vygotskij ist von grundlegender Bedeutung für eine Analyse des kollektiven Lernprozesses der Gemeinden der Peripherie, deren gesellschaftliche Räume durch die Präsenz eines Zentrums oder die Planung eines solchen Zentrums modifiziert wurden, und zwar derart, dass die Gemeinden dafür sorgten, dass das Programm selbst unter einer Regierung überlebte, die zunächst verkündete, gegen die Existenz der CEUs zu sein.

Das Konzept des sozialen Raums ist ein abstrakter Begriff, der ausgehend von der Bewegung und Interaktion der Individuen nach Bourdieu (1998) definiert ist und seinen Ursprung im Kampf zwischen den gesellschaftlichen Klassen und zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren hat (wie zum Beispiel zwischen einer Bevölkerungsgruppe und der öffentlichen Macht bei der Suche nach gesellschaftlichem Fortschritt). In den sozialen Räumen wird die Sprache jedes Einzelnen konstruiert – gemäß den Informationen, dem Wissen und den kulturellen Gütern, die den Individuen und der Gemeinschaft zur Verfügung stehen; mit und in dieser Gemeinschaft werden die Wahrnehmungen der Realität konfiguriert.

Ein differenzierter Blickwinkel auf jegliche Ereignisse des täglichen Lebens nimmt seinen Ursprung immer im sozialen Raum, den die Individuen

innerhalb ihrer Gemeinschaft bewohnen; in anderen Worten, durch das soziokulturelle Zusammenleben wird das Individuum zum Subjekt, das genau deshalb immer gesellschaftlich und historisch bedingt ist. Der soziale Raum ist nicht naturgegeben und starr; er wird durch verschiedene Aktivitäten, von denen die diskursiven hervorzuheben sind, und durch die eigenen Präferenzen von Gruppen von Individuen eines bestimmten Ortes zu einer bestimmten Zeit gebildet. Ein sozialer Raum ist nicht fix, sondern er wird ständig neu gebildet durch die Verhältnisse der Unterschiede zwischen Gruppen von Individuen, die sich zu einer gegebenen Zeit an einem gegebenen Ort befinden.

Bei dieser Bewegung und Interaktion der sozialen Handlungen, die den sozialen Raum konstituieren, verkörpern die Subjekte Werte, definieren Ziele, Strategien und Taktiken, je nach *Habitus*, den sie annehmen. Die Wahrnehmung der Gruppe und die Reflexion dieser Wahrnehmung über die Praxis der Gruppe – die Forderung einer Einrichtung, die die Bedeutung des *Zugangs zu einer besseren Bildung* trägt – können erst verstanden werden, wenn es zu Veränderungen kommt. Die Bereitschaft zum Handeln birgt die Wahrnehmung in sich, dass es sich lohnt, etwas zu fordern (BOURDIEU, 1996, S. 139-140), was die Organisation des sozialen Raums impliziert, die Organisation einer Gruppe, die durch gemeinsame Ziele vereint und durch einen gemeinsamen Kampf mobilisiert ist.

Die Nähe im sozialen Raum bedeutet eine Affinität des *Habitus*, von dem aus Entscheidungen getroffen werden, wodurch sich jede Gruppe jeder Region unterscheidet. In anderen Worten, es werden unterschiedliche Formen der Organisation und Forderung geprägt, die eine gesellschaftliche Haltung zum Ausdruck bringen, die sich gleichzeitig in Bezug setzt zu und sich abgrenzt von anderen gesellschaftlichen Haltungen, die deren *Habitus* (oder Gesinnungen) bilden und deren Entscheidungen beeinflussen. Der soziale Raum wird durch die sozialen Handlungen wahrgenommen, die sich in ihm abspielen.

Eine Analyse der Aneignung des CEU durch die Gemeinde sollte auch die Konstruktion oder Wahrnehmung dieses sozialen Raums berücksichtigen. Es soll die Konstruktion des symbolischen Raums

berücksichtigt werden, den jede Gemeinde schafft, und in dem definiert wird, was der Neubau mit seinem Angebot an Kultur- und Sportaktivitäten bedeutet.

Parallel zum Bau- und Nutzungsprozess der CEUs wurde die Aneignung eines öffentlichen Guts ermöglicht, das eine komplexe gemeinschaftliche Geschichte repräsentiert; die Details dieser Geschichte bilden eine kollektive Meinung, ein Urteil über eine öffentliche Politik oder deren Essenz. Obwohl in den Interviews subjektive Perspektiven des sozialen Raums zum Ausdruck kommen, ist es die Gesamtheit an Details der kollektiven Geschichten der CEUs, die als Objekt der Reflexion betrachtet werden sollte.

Daher wird die Analyse dieses Forschungsgegenstands ermöglicht durch die Beziehung zwischen gesellschaftlichen Positionen, der Gesinnung oder dem *Habitus* und der Artikulation von Forderungen nach der Fortführung des Programms, die den Bau der geplanten Zentren an der Peripherie der Stadt vorsieht. Wir finden eine Gemeinschaft vor, die sich durch ihre gemeinsamen Ziele mobilisierte; was jedoch sind diese gemeinsamen Ziele und wie wurden sie formuliert? Was machte den sozialen Raum zu einem symbolischen Raum und gleichzeitig zu einem konkreten Raum, der geschützt werden sollte? Dies ist die Frage, die es zu beantworten gilt. In der Tat wurde der symbolische Raum besonders nachhaltig geprägt von der Beziehung zwischen den konkreten, realen Räumen.

Laut Eagleton (2005) kann die Kultur auch als „radikaler Protest“ betrachtet werden, der über Etikette, Identität und Kommerzialisierung hinausgeht. Der radikale Protest wird hier als Analogie dienen, damit wir die Rolle der Gemeinden bei der Verteidigung des Projekts besser verstehen. Eagleton bestätigt, dass Probleme wie Armut, Drogen und Hunger an verschiedenen Orten und in verschiedenen Gemeinschaften existieren – ohne jedoch kulturell zu sein, denn sie stehen weder in Verbindung zu den Künsten, noch stehen sie in Verbindung zu Identität, Symbolismus, Tradition, etc. Jedoch „haben diese Themen wie andere kulturelle Fragen eine kulturelle Seite; sie stehen in Verbindung zu Haltungen und Identitäten und sind zunehmend in doktrinäre Systeme verwickelt.“:

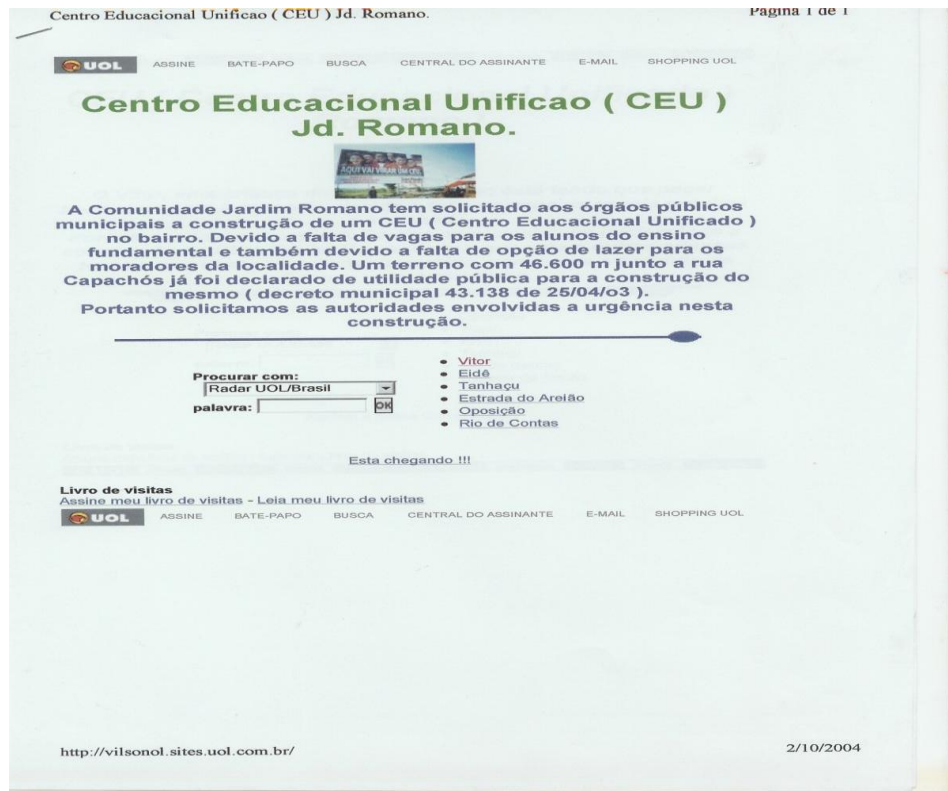
Die Kultur ist nicht allein das, was wir erleben. Sie ist auch in hohem Maße das, wovon wir leben. Zuneigung, Beziehungen, Erinnerungen, Verwandtschaft, Umfeld, Gemeinschaft, emotionale Befriedigung, intellektuelles Vergnügen, ein Gefühl des letzten Sinns: all dies steht den meisten von uns viel näher als Menschenrechtserklärungen oder Handelsabkommen. (EAGLETON, 2005, S. 184)

Das Erleben sowie die Erwartung von Verbesserungen in der Erziehung und Bildung, in Verbindung mit einer Verbesserung der lokalen Lebensbedingungen über einen direkteren Zugang zu Informationen und zu öffentlichen Dienstleistungen, können Motive sein, um das CEU zu wünschen und zu fordern. Aus einem Interview vom 14. Oktober 2009 mit zwei Gemeindeführern (lideres) - Roberto und Suzi –, die am Kampf für den Bau des CEU Vila do Sol in Jardim Vera Cruz (südliche Zone São Paulos) beteiligt waren, ging hervor, dass die Gemeinde sowohl für den Kampf um mehr Schulplätze als auch für den Kampf um das Projekt des CEU mobilisiert wurde:

Am Ende gewann Serra die Wahl, der zunächst den Betrieb der CEUs nicht fortführen wollte; er blockierte erneut die Versorgung der Kinder, die in den CEUs unterrichtet wurden. Die Gemeinde musste also handeln. Sie musste sich organisieren und wir führten mehrere Treffen mit dem Sekretär Alexandre Schneider durch, um ihm mitzuteilen, dass wir den Weiterbetrieb der CEUs für unsere Region brauchen. (Roberto, 14.10.2009, Vila do Sol)

Einige Gemeinden, die die Umsetzung und den Betrieb der CEUs miterlebt hatten (wenn auch nur für kurze Zeit) und besorgt waren aufgrund der von der neuen Regierung angekündigten Maßnahmen, waren motiviert, sich zu mobilisieren und die Kontinuität des Projekts zu verteidigen, wie es zum Beispiel die Einwohner von Jardim Romano und Vila do Sol taten:

Foto 51 – Einladung zum Treffen



Quelle: persönliches Archiv

Übersetzung des Textes der Abbildung:

Vereinigtes Bildungszentrum (CEU) Jardim Romano

Die Gemeinde Jardim Romano hat von der Stadtverwaltung den Bau eines CEUs (eines Vereinigten Bildungszentrums) im Viertel gefordert. Begründet ist diese Forderung durch den Mangel an Schulplätzen für die Schüler der Elementarbildung und ebenfalls durch den Mangel an Freizeitmöglichkeiten für die Bewohner des Ortes. Ein Gelände von 46.600 m² neben der Straße Capachós wurde bereits für den öffentlichen Gebrauch und zum Bau eines solchen Zentrums freigegeben (städtisches Dekret 43.138 vom 25.04.2009). Daher fordern wir die beteiligten Behörden dringend zu diesem Bau auf.

Andere Gemeinden, deren Aussagen im Oktober 2009 und im Februar 2010 gesammelt wurden, begannen sich zu organisieren, um die Fortführung des Bauprojekts neuer CEUs zu fordern, denn, obwohl sie das Projekt nicht persönlich miterlebt hatten, hatten sie bei Treffen oder Gesprächen mit

Teilnehmern der bereits realisierten CEU davon erfahren. Ausgehend von dem, was sie hörten, stellten sie sich vor, was ein solches Zentrum bieten könnte:

Die Erwartungshaltung war groß, alle waren froh und aufgeregt, denn ein solches Zentrum könnte nicht nur unseren Kindern und sogar uns selbst ein besseres Bildungsangebot beschere, sondern es würde unser Viertel und die Häuser aufwerten; es wäre ein sehr guter Referenzpunkt, ein sehr gutes Projekt für das Viertel – doch es fand nie statt.

Es gibt so viele Jugendliche auf der Straße, die überhaupt keine Bildungsangebote erhalten. Sie können an keinem Kurs teilnehmen und wir verfügen nicht über die Bedingungen, um einen solchen Kurs zu bezahlen. Wir warteten weiterhin darauf, Sportkurse sowohl für Rentner als auch für Kinder anbieten zu können. Es gab einen Kindertag, an dem wir rein gar nichts veranstalten konnten. Wir haben nichts. Wir können nicht behaupten, dass es in unserem Viertel irgendetwas gibt, denn es gibt einfach nichts. Selbst die Straßenlampen sind fast alle defekt, wir erhalten einfach keine Hilfe in unserem Viertel. Wenn es ein CEU gäbe, hätten wir zumindest eine bessere Versorgung für unsere Kinder, und unsere Mütter könnten an der Seniorengymnastik teilnehmen, die sie benötigen. Wir selbst könnten davon profitieren, doch leider kam es nicht dazu. (Einwohner von Jardim Três Marias)

Dieser Prozess des Erlebens (Teilhabe an der Verwaltung, Intersektorialität, Dialog zwischen Administration und Gemeinde) steht in Zusammenhang mit einem Lehr- und Lernprozess.

In seinem Artikel „Lernen und intellektuelle Entwicklung im Schulalter“ bestätigt Vygotskij (2003, S. 110), dass „das Lernen des Kindes lange vor dem schulischen Lernen beginnt. Das schulische Lernen geht nie von null aus. Jegliches Lernen des Kindes in der Schule hat eine Vorgeschichte.“

Ebenso wie die öffentlichen Akteure hat auch jede Gemeinde eine Vorgeschichte, wobei der Raum des Zusammenlebens, der als Lernort vorgesehen ist, ein Zusammenleben dieser Vorgeschichten ermöglichen sollte; er übernimmt die Funktion der Wissensbildung und der Ausübung von Staatsbürgerlichkeit. Es ist hervorzuheben, dass dieses Wissen, das sich in der Vorgeschichte des CEU und der Gemeinden, wo CEU umgesetzt wurde, entwickelt hat, die Grundlage für den gesamten physischen wie auch symbolischen Konstruktionsprozess jedes CEU bildet.

Laut Vygotskij existiert eine Beziehung zwischen einer sozial organisierten Aktivität und der Herausbildung des Bewusstseins, das sich ausgehend vom Austausch von Ideen, von der Assimilation neuen Wissens und dem Erlernen neuer Verhaltensweisen, die aus bereits existierendem kulturellen Wissen entstehen, entwickelt. Das Soziale und das Individuelle sind konstitutive Elemente des Individuums, wobei der Lernprozess sich über den kulturellen Erwerb vollzieht, zunächst auf sozialer Ebene und später auf individueller Ebene; dies bedeutet, dass wir zuerst in unserer Beziehung zu anderen Menschen, durch die Vermittlung eines anderen Individuums, das ein bestimmtes (intellektuelles) Werkzeug besser als wir beherrscht, lernen und danach dieses Lernen verinnerlichen.

In dem Moment, in dem die Kinder eine Methode entwickeln, um sich selbst zu steuern, welche zuvor in Bezug auf eine andere Person verwendet wurde, und sobald sie ihre eigenen Handlungen gemäß einer sozialen Verhaltensform organisieren, gelingt es ihnen, sich selbst eine gesellschaftliche Haltung aufzuerlegen. Die Geschichte des Prozesses der *Verinnerlichung sozialen Sprechens* ist ebenfalls die Geschichte der Sozialisierung des praktischen Intellekts der Kinder. (VIGOTSKY, 2003, S. 37)

Diese Entwicklung, die von denjenigen durchlaufen wird, die das Problem (die Situation) erleben, erweitert, wenn sie für alle Beteiligten ersichtlich wird, die individuellen kognitiven Fähigkeiten und eröffnet einen Raum zur Bewusstwerdung und zur anschließenden gemeinsamen Umsetzung der Aufgaben, zu der das Individuum allein nicht im Stande ist.

Die Verinnerlichung resultiert aus der Rekonstruktion, die wir aus erlebten Erfahrungen und beobachteten Situationen herstellen, und erlaubt uns, Kontrolle über unser Handeln auszuüben. Ausgehend von der Verinnerlichung lassen sich Zeichen konstruieren (VYGOTSKIJ 2003). Die Verinnerlichung ist nicht zu verwechseln mit der passiven Akzeptanz einer bestimmten Wissensform oder einer festgelegten Situation; sie ist das Gegenteil davon, denn es handelt sich bei ihr um einen Analyse- und Rekonstruktionsprozess der von der Gemeinde erhaltenen Information, mit dem Ziel, dass diese Entscheidungen treffen kann.

Soziale Aktivität ist Grundlage für die Entstehung von Wissen; sie ist sowohl im Alltag als auch in der Schule präsent. In unserem Verhältnis zu anderen, innerhalb und außerhalb der Schule, werden wir mit wissenschaftlichen Kenntnissen konfrontiert. Laut Vygotskij (2003, 2005) besteht die Entwicklung in einem Lernprozess, der aus neuem Wissen entsteht, das durch soziale Interaktion erworben wird – obwohl Vygotskij hervorhebt, dass die Entwicklung vom Lernen zu unterscheiden ist. Das Lernen geht der Entwicklung voraus, es weist auf ein Potential hin. Vygotskij ist der Ansicht, dass das Lernen nur nützlich ist, wenn es neue Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt und einen Reifeprozess auslöst.

Laut Fichtner (2007) „stellt die Zone der nächsten Entwicklung einen Dialog zwischen dem Kind und seiner Zukunft dar; es handelt sich nie um einen Dialog zwischen dem Kind und der Vergangenheit des Erwachsenen, eines Lehrers oder einer Gesellschaft“, was uns zu dem Gedanken führt, dass das Subjekt seine Handlungsformen durch Aktivität und sein Bewusstsein durch soziale Beziehungen entwickelt.

Ein essentieller Aspekt des Lernens besteht in der Tatsache, dass es die Zone der nächsten Entwicklung erzeugt; das Lernen löst verschiedene interne Entwicklungsprozesse aus, die in Gang gesetzt werden, wenn das Kind mit Personen in seiner Umgebung interagiert und wenn es mit seinen Mitschülern zusammen ist. Wenn diese Prozesse erst einmal verinnerlicht sind, werden sie Bestandteil des selbständigen Erwerbs des Kindes. (VYGOTSKIJ, 2003, S. 117-118)

Bei Vygotskij (2003) hat das Subjekt eine Ausrichtung auf die Zukunft, auf das, was es noch nicht umzusetzen im Stande ist. Diese Ausrichtung stammt aus dem Verhältnis der gegenwärtigen Entwicklungsstufe und dem Entwicklungspotential des Individuums (Zone der nächsten Entwicklung). Die aktuelle Entwicklung ist die, die vom Individuum derart gefestigt wurde, dass sie es dazu befähigt, Problemstellungen durch den autonomen Gebrauch seines Wissens zu bewältigen. Die Zone der nächsten Entwicklung erlaubt es, eine Parallele herzustellen zwischen dem Lernen des Kindes und dem der Gemeinde:

Aus diesem Blickwinkel betrachtet ist Wissen nicht gleichbedeutend mit Entwicklung; jedoch führt ein in angemessener Form organisiertes Lernen zu einer geistigen Entwicklung und setzt verschiedene Entwicklungsprozesse in Gang, die andernfalls nicht stattfinden könnten. Somit ist das Lernen ein notwendiger und universeller Aspekt des Entwicklungsprozess der kulturell organisierten und spezifisch menschlichen psychologischen Funktionen. (VYGOTSKIJ, 2003, S. 188)

Wenn wir einige unserer eigenen Handlungen auf verallgemeinernde Weise wahrnehmen, isolieren wir diese von unserer übergreifenden geistigen Aktivität und werden so dazu fähig, unsere Aufmerksamkeit auf diesen Prozess als solchen zu richten, um so eine neue Beziehung zu ihm herzustellen. So werden wir uns unserer Tätigkeiten bewusst und nehmen sie als einen Prozess eines bestimmten *Typs* wahr - wie beispielsweise die Erinnerung oder die Phantasie. Dies befähigt uns dazu, sie zu beherrschen. (VYGOTSKIJ, 2005, S. 115)

In diesem Sinne bediene ich mich des Konzepts der Zone der nächsten Entwicklung, um die Beteiligung der Gemeinden am Kampf um die CEUs zu begreifen. Wie in den vorigen Kapiteln erläutert, begann die Ausarbeitung eines Programms zur Schaffung von Zentren, die Schulen, Kultur, Kunst und Sport an der städtischen Peripherie vereinen, mit einer politischen Verpflichtung der Stadtregierung für die ärmere Bevölkerung. Ebendiese Gemeinden waren an ihre Marginalisierung bei den Handlungen des Staats in zweierlei Hinsicht gewöhnt: erstens weil diese Bevölkerung am wenigsten von Regierungsprogrammen profitierte; zweitens weil sie nie als Partner an solchen Programmen teilnahm, sondern nur als zufällige Nutznießer sporadischer Aktionen. Somit wurde jegliche Politik zu ihren Gunsten wortwörtlich nur als eine „Begünstigung“ verstanden, als ein Almosen, nie jedoch als ein Recht. Daher war zu erwarten, dass die Gemeinden, in denen die CEUs gebaut wurden, zu Beginn diesem Programm gegenüber so agierten, wie es sie die Erfahrung lehrte: mit einer ungläubigen Haltung und dem Gefühl des begünstigten Opfers.

Da die Umsetzung des Projekts auf völlig anderem Wege ablief als die Praxis des Staats es gewöhnlich vorsieht, achteten die Gemeinden besonders darauf, was die öffentlichen Akteure planten und umsetzten. Je mehr sie mit diesen Akteuren zusammenarbeiteten, eigneten sie sich die Idee des CEU an und entwickelten im Verlauf des Umsetzungsprozess Ideen über das

Projekt, während sie ebenfalls Kenntnisse desselbigen erwarben. In diesem Sinne ist die Gemeinde ein Lehrling, der zu einem sozialen Subjekt wird. Der Lehrling und der Vermittler bringen ihre Vorgeschichten (Informationen und Wissen) ein, die durch soziale Interaktion umgewandelt werden.

Als die neue Stadtregierung das Programm einstellte, entstand ein Problem, das es zu lösen galt. Die erlebte Erfahrung der anderen Gemeinden, in denen die Zentren umgesetzt wurden, und die historische Erfahrung der Marginalisierten bewegte sie zur Suche nach einer Problemlösung. Der Vermittler (der öffentliche Akteur), der die Kampfbewegung um das Recht auf eine hochqualitative Bildung, auf Kultur, auf Kunst und auf Sport eingeleitet hatte, wurde von der Gemeinde ersetzt, die von ihren Anführern bei der Forderung nach der Fortsetzung des Programms vertreten wurde.

Alle drei befragten Gemeinden organisierten sich auf völlig unterschiedliche Art, um das Problem anzugehen. Zwei ernteten Erfolg, die dritte wartet noch auf den Bau ihres Vereinigten Bildungszentrums.

Wir können die Gemeinden mit Kindern vergleichen, die einige Bewegungen nachahmen, von denen sie eine gewisse Kenntnis besitzen, ausgehend von der Nachahmung bereits beobachteter Vorgänge, und schließlich ihre eigenen Organisations- und Ausdrucksformen gemeinschaftlich erzeugen. Die soziale Gruppe interagiert als kollektive Einheit wie Lehrlinge mit der Problemstellung, mit Informationen und Werten, die innerhalb der Gruppe geteilt werden.

Die Bewegung der Gemeinden im Kampf um den Bau der geplanten CEUs kann als ein Reifungsprozess verstanden werden, in dem sie sich das Projekt immer mehr als ein eigenes Recht aneignet. Die Forderung nach neuen Einrichtungen entstand aus der Verinnerlichung des Rechts auf das CEU durch die verschiedenen Akteure; eine Verinnerlichung der Bedeutung verbesserter Lebensbedingungen und neuer Möglichkeiten, nicht nur im Hinblick auf Schulbildung. Die Bedeutung, die das CEU für die Gemeinde annimmt, weckt das Verlangen, etwas Besseres zu besitzen, den Wunsch nach mehr Teilhabe; es führt die Gemeinde dazu, sich dafür einzusetzen, dieses Gut zu erhalten.

Dieser Prozess ist analog zu dem des Lernens, den Vygotskij beschreibt (2003, S. 113):

Die Zone der nächsten Entwicklung definiert diejenigen Funktionen, die noch nicht ausgereift sind, die sich jedoch im Prozess der Reifung befinden; Funktionen, die noch ausreifen werden, sich jedoch gegenwärtig in einem embryonalen Stadium befinden. Diese Funktionen könnte man „Knospen“ oder „Blüten“ der Entwicklung nennen, im Gegensatz zu „Früchten“ der Entwicklung.

Anhand der durchgeführten Interviews kann man feststellen, dass der Ausgangspunkt – oder in der hier hergestellten Analogie die *aktuelle Entwicklungsstufe* – in den Informationen bestand, die die lokalen Gemeinden bei den Treffen mit Fachleuten der Stadtverwaltung erhielten:

Wir erfuhren, warum die Stadtverwaltung in unserem Viertel war und ein Treffen mit den Einwohnern veranstaltete. Sie hatte uns über einen Info-Flyer darüber in Kenntnis gesetzt. Es wurde also öffentlich bekannt gemacht, dass Treffen stattfinden würden, und sie fanden sogar in unserem Viertel statt. Sie würden den Grundriss sowie ein Modell des CEUs mitbringen und alle Details erläutern. (Einwohnerin Jardim Três Marias)

Sie nahmen auch an Treffen der direkten Demokratie über den Haushalt teil:

Es gab doch eine Karte und sie erklärten auch, dass die Unterpräfektur schon festgelegt hatte, wo das örtliche CEU sein sollte. Oder nicht? (Netinha, Jardim Romano)

Genau. Ich nahm an den Treffen teil, es gab das Treffen der direkten Demokratie über den Haushalt, die es in unserem Viertel auch geben sollte, und das Treffen fand in der Schule Capistrano statt. Und ich ging dorthin, um Informationen darüber zu erhalten, ob das CEU wirklich kommen würde. Sie stellten ein Schild hier auf dieses Gelände während Martas Regierung. Als Marta das Bürgermeisteramt abtrat, als sie die Wahl verlor, nahmen sie das Schild wieder weg und nichts geschah mehr. Aber dann mobilisierten sich die Leute hier und führten Treffen durch, Kommissionen wurden gebildet, und wir taten alles, um das Projekt zu erhalten. Wir mussten Druck ausüben, denn das CEU musste einfach gebaut werden. Wir waren dort, es wurde durch die direkte Demokratie über den Haushalt entschieden, Haushaltsmittel wurden bereits dafür freigegeben – also musste das Projekt auch realisiert werden. (Rosangela, Jardim Romano)

Ausgehend von diesen Informationen (Vergangenheit) gingen die Gemeinden dazu über, *das Neue* zu fordern; sie hatten mehr über das CEU (Objekt) erfahren und forderten daraufhin das Recht, Zugang dazu zu erhalten, denn sie hatten bereits dessen Bedeutung verinnerlicht. Vygotskij bezeichnet ebendiese Bewegung der Annäherung und Reflexion als *Verinnerlichung*.

Laut Fichtner (2006) kann die Interdisziplinarität, wie sie von Vygotskij angenommen wird, zu einem Verständnis der gesellschaftlichen Probleme beitragen, ausgehend von einer kulturhistorischen Perspektive und der Praxis der beteiligten Subjekte. Die Interdisziplinarität ist notwendig, da die Probleme materielle, gesellschaftliche, kulturelle und psychologische Aspekte umfassen, die allesamt bei der Mobilisierung der Gemeinde sowohl zur Fortführung der CEUs als auch zur Forderung der „versprochenen“ CEUs beobachtet wurden.

Vygotskijs Theorie (2003, 2005) erlaubt es, eine Parallele zwischen der Interaktion in der Organisation der Gruppe und der Interaktion in einem Klassenraum zu ziehen; an keinem der beiden Orte existiert eine homogene Gruppe mit einer einzigen Sicht der Welt. Die verschiedenen Perspektiven ergänzen sich und ermöglichen über Informationsaustausch den Verinnerlichungsprozess, den ich zuvor beschrieben habe. Die soziale Bewegung im Rahmen einer Forderung gibt allen die Möglichkeit, sich auszudrücken und zu Schlussfolgerungen zu gelangen, die der Gruppe helfen, sich als Teil eines dynamischen Konstruktionsprozesses zu begreifen. Wenn das Gefühl der Partnerschaft in der Gruppe gestärkt wird, mobilisiert sich die Gruppe, um gemeinsam über eine Lösung nachzudenken und nicht, um darauf zu warten, dass eine einzige Person oder öffentliche Macht all diese Antworten bereithält.

Die Forderungsbewegung der CEUs in den verschiedenen Gemeinden ist ein Beleg für die Bildung von Gruppen, die sich zusammensetzten aus verschiedenen Individuen mit voneinander abweichenden Meinungen, die debattiert wurden, damit eine gemeinsame Meinung gebildet werden konnte. Dieser Prozess basierte auf dem Dialog, der nicht ohne Polemik aus einer Zusammenarbeit und dem Austausch von

Informationen entstand, die die individuellen Fähigkeiten erweiterten und bereicherten und somit den Dialog als eine ständige Wissenskonstruktion charakterisierten.

In diesem gemeinschaftlich erlebten Prozess entwickelt die Gruppe ihre Fertigkeit, die ihr präsentierten Ideen sowie die von ihnen erlebte gesellschaftliche Realität zu reflektieren und untersuchen und sich so zu freien Individuen zu entwickeln. Diese Bewegung, die das Erlangen und Diskutieren von Informationen ebenso impliziert wie das Planen der nächsten Bewegungen (Forderungen), trägt zur Verinnerlichung neuer Ideen bei und ermöglicht die Konstruktion eines persönlichen Standpunkts. Die Wahrnehmung, die wir von der Welt um uns herum entwickeln, erfolgt ausgehend von der Konfrontation zwischen verschiedenen Blickwinkeln, die gesellschaftlich in einem bestimmten historischen Kontext gleichzeitig existieren.

Die soziohistorische Perspektive ermöglicht nicht nur eine Analyse der Fakten (der Umstände) in ständiger Veränderung, sondern sie erlaubt es uns auch, uns selbst angesichts der gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Interaktionen in ständiger Veränderung zu begreifen, denn durch diese Interaktionen erlangen die Objekte, Handlungen und Beziehungen neue Bedeutungen für die Individuen und für die Gruppe.

Aus der Perspektive dieser Geschichte der Umsetzung der CEUs gestalteten sich die Beziehungen zwischen den Vertretern der öffentlichen Macht derart, dass sie zu einem bestimmten Zeitpunkt mehr Erfahrung mit dem Projekt innehatten und diese dann mit der Gemeinde teilten, die weniger Erfahrung aufwies. Ausgehend von diesem Teilen ermöglichten es die Konzepte des Projekts und dessen Betreuung der Gemeinde, dessen Bedeutungen und Möglichkeiten zu verinnerlichen – dadurch wurde eine Mobilisierung der Gemeinde zu einem späteren Zeitpunkt möglich.

Wie aus den vorigen Kapiteln deutlich wird, näherte sich die Gemeinde im Laufe des Umsetzungsprozesses des Projekts CEU dessen Konzepten an und eignete es sich dadurch an. Das Zentrum gewann eine Bedeutung im Leben der Menschen, die über den Schulbesuch hinausging. Das

CEU wurde mit Qualität und vor allem mit der Würde aller Angehörigen der Gemeinde assoziiert, nicht nur der Schüler.

Ausgehend von der Aneignung neuer Informationen und Kenntnisse sowie deren Umsetzung im individuellen und gemeinschaftlichen Leben, ausgehend vom Kontakt mit anderen Erfahrungen mobilisiert sich die Gemeinde, um ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Sie versucht, den Isolationszyklus zu durchbrechen, in dem die Peripherie ständig als Volk zweiter Klasse, ohne Rechte lebt. Die Gemeinde eignet sich eine Bedeutung an und interpretiert diese innerhalb ihrer Zeit, ihres Raums und ihres Kontexts privaten und sozialen Lebens und verleiht ihr so ihre eigene Bedeutung. (CHAUI, 1978; MAGALHÃES, BARRETO & TREVAS, 1999).

Generell werden soziale Bewegungen, Gemeinden und deren Organisationsformen und Forderungen innerhalb der Sozialwissenschaften behandelt, nach analytischen Kategorien, die von der Soziologie geliefert werden. In dieser Arbeit jedoch soll diese Bewegung ausgehend von einem sozial-kognitiven Prozess analysiert werden, einem Lernprozess sowohl im Sinne der Aufstellung von demokratischen Regeln der Teilhabe als auch von der Wahl von Themen, die sich zu öffentlichen politischen Strategien entwickeln können.

Dieser Prozess lässt sich als sozial-kognitiver Prozess beschreiben, da die Gemeinde sich zunächst im Sinne einer Veränderung ihres Status entwickelte – von Almosen zu Rechten –, was sie zur Forderung unmittelbarer Lösungen zur Fortführung des Programms und schließlich, durch den Erfolg dieser Bewegung, zur Teilhabe an der Erarbeitung mittel- und längerfristiger öffentlicher Politik führte. Längerfristig – und hierin bestand die Herausforderung – entwickelt sich eine solche Partizipation zu einer demokratischen Kultur.

In diesem Sinne und im Falle des hier analysierten Programms konstituierten sich die öffentlichen Akteure als pädagogische Vermittler, insofern als ihre Vorschläge während des Umsetzungsprozesses der ersten 21 CEUs für die Gemeinde glaubhaft waren. Sie dienten als Vermittler bei der Interpretation von Wünschen, wie es im Kapitel 4 dargestellt wurde. Ausgehend von dieser

Vermittlung erreichen die Gemeinden in der Umgebung der CEUs ein Ziel, indem sie das Zentrum zu einer Darstellung (zu einem Zeichen) der Verbesserung ihrer Lebensbedingungen oder zumindest zu einem Signal dieser Möglichkeit machen.

Während sie sich ihren Wunsch aneigneten, entfernten sich die Angehörigen einer Gruppe vom öffentlichen Akteur als Vermittler des Wunschverständnisses; sie teilten fortan diesen Wunsch mit anderen Individuen der Gemeinde und gingen dazu über, dessen Umsetzung vom neuen Bürgermeister zu fordern. Bei diesem Prozess löste sich das Gefühl der Kameradschaftlichkeit unter der alten Regierung auf; die Bewegung wurde vom Kollaborateur zum Forderungssteller.

Die Gemeinde stellte, ausgehend von der vorherigen Erfahrung, fest, dass es neue Formen des Handelns und der Beziehung zur öffentlichen Macht gibt:

Wir wünschen uns, dass die gegenwärtige Stadtregierung die Bedeutung dieser Struktur realisiert, denn es handelt sich nicht nur um die Frage der Bildung. Es geht um verschiedene Dinge: Kultur, Freizeit. Diese Region hat kaum Freizeitangebote und das CEU verfügt über Ausmaße für die gesamte Gemeinde. Es nützt nichts, über ein solches Zentrum zu verfügen und es nicht vollständig wie geplant zu nutzen. Hier haben wir das Gefühl, dass die Stadtregierung versagt.

(...)

Es muss zur Teilnahme aufgerufen werden, zum Rat, zur Äußerung von Meinungen. Man muss an den Projekten teilnehmen, es muss zu einem Austausch kommen. (Roberto und Lucy)

Der Verwaltungsrat, der zuvor aktiv an der Organisation des CEU teilnahm, hatte ebenfalls seinen Handlungsraum eingegrenzt. Bei der Befragung der Einwohnerinnen von Jardim Romano nahmen die beiden Einwohnerinnen am Verwaltungsrat des CEU Três Pontes teil, äußerten jedoch Kritik an der Form der Teilnahme, denn sie empfanden sich eher als *Zuhörer* und nicht als Mitarbeiter:

Alle nehmen teil, aber was wirklich wichtig ist, ist der Bereich der Bildung, der Ausbildung der Kinder, und dort findet keine Teilnahme statt. Da ich auch am Verwaltungsrat mit Netinha teilnehme, haben wir nicht diesen Zugang, um Informationen weiterzuleiten. Wir nehmen im Grunde genommen nur teil, um zu erfahren, was am CEU verändert wird.

Im Rat wird nicht diskutiert, was genau verändert wird. Wenn die Diskussion uns erreicht, stehen die Entscheidungen praktisch schon fest, wir müssen sie einfach akzeptieren. Mit uns wird nicht diskutiert, was mit den finanziellen Mitteln geschehen soll, die für das CEU aufgewendet werden. (...) auch nicht über die Aktivitäten.

Wir verfügen nicht über eine solche Teilhabe. Alle Diskussionen handeln nur davon, was bereits beschlossene Sache ist und durchgeführt wird. Dies ist die Realität, die Dinge sind immer bereits schon in vollem Gange. Das CEU ist deshalb nicht schlecht, ich weiß wie sehr du das CEU schätzt (zu Netinha). Ich schätze es auch sehr. Ich würde es nur gerne noch ein bisschen verbessern, denn ich finde, dass wir ein bisschen mehr Teilhabe besitzen sollten; wir sollten mehr Informationen darüber erhalten, welche Veränderungen geschehen werden, und wir sollten auch unsere Bedürfnisse vortragen, denn wir leben schließlich hier; wir kennen unsere Bedürfnisse am besten. Was im CEU angeboten wird, wurde von ihnen vorbestimmt – nur sehr selten können wir dort etwas erreichen. (Rosangela)

Es kam im Projekt CEU nicht nur zu einer veränderten Form der Teilnahme, sondern auch zu Veränderungen am architektonischen Projekt:

Die Gebäude, die hier in der Region gebaut wurden, waren nicht so, wie sie von Martas Regierung geplant worden waren. Die neue Regierung baute das CEU auf ihre Weise. (Roberto, Vera Cruz)

Sie veränderten und kürzten das Projekt. Dennoch ist es gut, denn es ist die einzige Freizeitmöglichkeit, die die Kinder hatten; die einzige Schule der Stadtverwaltung im Viertel. (Rosangela und Simone – Jardim Romano)

In der Tat bauten sie kein richtiges CEU. Sie bauten eine Schule mit einigen Anpassungen und ein Sportzentrum. Mehr haben sie eigentlich nicht gemacht. (Simone)

Trotz heftiger Kritik am CEU Três Pontes stimmten die Befragten mit Netinha darin überein, dass es dennoch *„gut ist, dass es das CEU gibt. Wie du gesagt hast, ist es nicht genau das, was wir uns erhofft hatten, es ist jedoch besser als*

nichts; wir wollen jedoch nicht nur das, wir wollen noch mehr erreichen.“ Die Interviewte erinnert daran, dass es im Viertel nur einen Fußballplatz gab, der überwiegend von den Männern genutzt wurde. Es fehlte ein Raum für die Kinder und für die Frauen. Das Problem könnte durch ein CEU im ursprünglichen Format gelöst werden. Sie kritisiert das neue architektonische Modell, jedoch stimmen die Frauen darin überein, dass das CEU der Gemeinde einen Nutzen bringt, indem es ihr Räume und Aktivitäten zur Verfügung stellt, wenn auch in eingeschränktem Umfang.

Es scheint, dass die von den befragten Gruppen erlebten Projekte ein größeres Wissen und eine Mobilisierung implizieren, die zur Eroberung neuer CEUs führten. Aus den durchgeführten Interviews lässt sich herauslesen, dass das Gebäude des CEU gleichzeitig zu einem inneren und äußeren Markenzeichen für die Verbesserung der lokalen Lebensbedingungen – individuell und gemeinschaftlich – wurde, wie die Studie des Stiftungsinstituts für Verwaltung feststellte (voriges Kapitel).

Im Bericht *Qualitative Evaluation der Bevölkerung der CEUs nach deren verschiedenen Zielgruppen* (FIA, März 2004) wurde dokumentiert, wie die Gemeinde die Veränderungen in der Region wahrnahm. Die in der Studie festgestellten Aspekte waren im Einzelnen:

- Das Viertel war fröhlicher;
- Rückgang der Kriminalität;
- Verbesserungen der Infrastruktur (Beleuchtung, Kanalisierung des Abflusses);
- mehr Sauberkeit;
- mehr Polizeischutz;
- Bau von Fußgängerbrücken;
- mehr Handel;
- besseres Arbeitsplatzangebot;

- Aufwertung der Immobilien.

Die Wahrnehmung dieser Verbesserungen in den befragten Gemeinden hält bis heute an.

Der Bau des CEU wird die Gemeinde aufwerten und bringt Neuheiten und andere Aktivitäten mit sich; er wird zu weiteren Investitionen führen, die das Viertel verbessern. Das Viertel muss sich entwickeln. (Bewohner Jardim Três Marias)

Die Erfahrung in diesem Raum, der Respekt für die Teilnahme, von den Bewohnern selbst in ihren Aussagen ausgedrückt, und die Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Macht und Gemeinde waren gesellschaftliche Prozesse, die vorbereitend auf die folgende Phase wirkten: auf den Moment der Anerkennung des öffentlichen Guts als Gemeingut, den Moment für dessen Verteidigung und den Moment der Forderung der neuen CEUs.

Das **Gemeingut** sucht das natürliche Glück und ist daher der politische Wert *par excellence*, ist jedoch immer der Moral untergeordnet. Das Gemeingut unterscheidet sich vom individuellen und vom öffentlichen Gut. Während das öffentliche Gut ein Gut aller Gemeindemitglieder als Einheit ist, gehört das Gemeingut den Individuen als Angehörigen eines Staats; es handelt sich um einen gemeinsamen Wert, den die Individuen nur gemeinsam und im Einklang erreichen können. Das Gemeingut grenzt sich weiterhin vom individuellen Gut ab, da es nicht nur die Summe der individuellen Güter ist; ebenso wenig ist es deren Verneinung. Es präsentiert sich als eigene, eigenständige Wahrheit oder harmonische Synthese und hat als Ausgangspunkt die Unterscheidung zwischen dem Individuum, das der Gesellschaft untergeordnet ist, und der Person, die das wahrhaftige und endgültige Ziel verkörpert. (BOBBIO et al., 1986)

Wenn wir auf Arendt (1958) zurückkommen, besteht eine der Dimensionen der *vita activa* im Handeln, das als die Suche nach dem Gemeinwohl durch politische Aktivität verstanden wird, durch einen Austausch von Ideen und den Respekt für Diversität und gesteuert von politischen Interessen. Die politische Teilhabe bringt uns dazu, im Sinne des öffentlichen Interesses zu arbeiten, das sich nicht in Isolation verwirklichen lässt:

Das Handeln (...) entspricht der *conditio humana* der Pluralität, der Tatsache also, dass die Menschen, und nicht der Mensch, auf der Erde leben und die Welt bewohnen. (ARENDDT, 1958, S. 15)

(...) Im Gegensatz zur Fabrikation ist *das Handeln* nie in Isolation möglich. Isoliert sein bedeutet, der Fähigkeit zu handeln beraubt zu sein. (ARENDDT, 1958, S. 201)

Für die Autorin umfasst das Konzept des öffentlichen Raums die dialogische Haltung, die in diesem Raum eingenommen werden sollte, und deren Ziel die Organisation und Formulierung von Forderungen von Lösungen für alle. Aus einem solchen Dialog kann die Legitimität sowohl der sozialen Bewegungen als auch der öffentlichen Macht erwachsen.

In diesem Sinne ist die gemeinsame Arbeit im Kollektiv, angetrieben vom Gemeinwohl besonders wichtig, um Anreize zur Diskussion und Reflexion zu liefern – im ständigen Wechsel von Aktion und Reflexion. Je mehr das Wissen sozialisiert wird und Aspekte der lokalen Kultur mit der übergreifenden Kultur vereint, werden Gelegenheiten zur Reflexion über deren gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Bedingungen und über die Möglichkeiten zu deren Überwindung geschaffen.

6.2.1 Die Mobilisierung der Gemeinde

Bildung und Erziehung hat die Menschen mit adäquaten Mittel auszustatten, die sie befähigen Informationen aufzunehmen, ihre Fragmentisierung zu kritisieren und eine Berichterstattung einzufordern, die nicht die inhaltliche Logik von Ereignissen unterbricht - dies heißt einen Art von Berichterstattung als ein Film der Welt in der Reichweite aller Menschen (...). Der Wähler würde seine Individualität dazu einsetzen, dass er zu allererst als Citoyen, als Staatsbürgerschaft respektiert wird. (Santos, 2007, S. 1517)

In diesem Unterkapitel wird eine kurze Analyse der Bemühungen der Gemeinden für die Umsetzung der neuen CEUs versucht.

Nachdem die Bevölkerung von den für die 24 CEUs ausgewählten Orten erfahren hatte, mobilisierte sie sich in Form von Unterschriftenlisten, Treffen, Bürgerinitiativen/Zivilklagen (*acoés civis*), sodass die Stadtregierung

den Bau der geplanten Zentren schließlich im Jahr 2006 wieder aufnahm – 2008 wurde das ursprünglich geplante Netz von 45 CEUs vollendet.

An allen Treffen nahmen viele Menschen teil. Selbst diejenigen, die am weitesten entfernt wohnten, kamen, um teilzunehmen und sich darüber zu informieren, was gerade geschah. Die Leute, die sich so sehr an diesen Treffen beteiligten, waren niedergeschlagen aufgrund der Tatsache, dass der Bau der CEUs nicht stattfand. Einige merkten jedoch auch an, dass es noch umgesetzt werden könnte. (Einwohner Três Marias)

Die Gemeinde von Jardim Vera Cruz in der südlichen Region São Paulos, mit dem geplanten CEU Vila do Sol, sammelte beispielsweise 10.000 Unterschriften auf einer Liste, die in der Gemeinde umhergereicht wurde. Es wurden mehrere Treffen am Ort des möglichen Baus durchgeführt, bei denen vom damaligen Bürgermeister, José Serra, die Umsetzung des CEUs gefordert wurde – bis der Bau tatsächlich durchgeführt wurde, wie sich Roberto, Anführer der Gemeinde, erinnert:

Wir setzten uns seit dem Treffen mit Alexandre Schneider gleich zu Beginn dafür ein, dass das CEU VILA DO SOL gebaut wurde. Wir mobilisierten mehr als 10.000 Menschen, sammelten Unterschriften und bezogen die Zivilgesellschaft in dieses Projekt mit ein. (...) Wir setzten unser Ziel in die Realität um: die Bevölkerung von Jardim Horizonte Azul, Vera Cruz und allen angrenzenden Vierteln verfügt heute über ein funktionierendes CEU.

Roberto erinnert sich an die verschiedenen Momente des Kampfes der Gemeinde um das CEU: die Information der Bevölkerung durch die Stadtregierung, die das CEU nicht mehr umsetzen wollte; die Mobilisierung und Reflexion der Gemeinde darüber, was eine Einrichtung wie das CEU mit all seinen Räumen zur gemeinschaftlichen Nutzung für sie bedeuten würde. Aus dieser Reflexion ging die Idee der Unterschriftenliste hervor:

Wir führten Treffen in den Kirchen durch, die meisten davon in den Regionen Jardim Capela, Horizonte Azul, Jardim und M'Boi Mirim sowie den angrenzenden Vierteln. Wir mobilisierten alle, die in die Kirche gingen. Wir sprachen die Leute am Eingang der Kirche an, auf dem Weg zur Messe. In der Kirche von Jardim Capela gelang es uns, die Treffen in der Kirche selbst durchzuführen; wir organisierten die Leute dort und so gelang es uns, alle zu sensibilisieren. Wir verteilten Materialien, um die Unterschriftenlisten zu

erstellen und letzten Endes halfen uns alle dabei. Einer reichte die Liste zum anderen weiter und wir sammelten die Listen wöchentlich ein. Wir überließen diese Aufgabe also den Kirchen und sammelten die ausgefüllten Listen ein. Und heute halten wir das Ergebnis in Händen, diesen gesamten Ordner – es gab sogar noch mehr Leute, die unterschreiben wollten, wir hatten jedoch schon genug Unterschriften. Viele Bereiche der Gemeinde nahmen teil und wir erhielten das Resultat, das wir uns erhofften.

(...)

Wir brauchten ungefähr sechs Monate, vom ersten Treffen mit dem Sekretär und dem Donato bis hin zum Einreichen der Unterschriftenlisten.

(...)

Wir führten Treffen vor dem vorgesehenen Baugrundstück statt und es gab Momente, als wir den Sekretär dorthin einluden – er konnte nicht kommen und schickte den Direktor von Campo Limpo, der für das Gebiet verantwortlich ist, und er nahm an diesen Treffen teil. Er sprach mit uns über unseren Kampf und sagte, dass der Sekretär dadurch sensibilisiert war. Zu jener Zeit hatten wir noch nicht die Antwort, ob das CEU gebaut werden würde oder nicht. Also führten wir viele Treffen an diesem Ort durch, sowohl mit der Gemeindevereinigung als auch mit anderen Menschen, die an diesem Kampf beteiligt waren.

Um die Einwohner zu mobilisieren, wurde deren Besuch im CEU von Campo Limpo gefördert, damit sie dessen Struktur kennenlernten und an den dortigen Aktivitäten teilnahmen. Roberto und Lucy erzählen, dass sie 2004 das Modell eines CEUs bei einem von der Unterpräfektur organisierten Treffen sehen konnten. Daher wollten sie das CEU der lokalen Gemeinde vorstellen, um das Problem der mangelnden Schulplätze zu lösen, jedoch wollten sie auch andere Aktivitäten erhalten.

Wir nahmen die Mädchen mit nach Veredas. Sie gingen dort zu einem Probekurs und wir begleiteten sie, um Fotos und Videos von ihnen zu machen. Wir stellten fest, dass es dort viel größer ist als hier. Die Mädchen nahmen an einigen Veranstaltungen teil und es ist tatsächlich viel größer als hier. (Simone, Jardim Romano)

Es gelang uns, einen Besuch dort zu organisieren. Wir mieteten einen Bus, denn die Leute hatten ja keine Ahnung, was ein CEU war. Das CEU war etwas Fremdes für sie, denn es gab in der Region sehr wenige solcher Zentren. Als

wir sie dann dorthin brachten, waren sie völlig perplex, so etwas zu sehen und sie fragten, wann wir so ein Zentrum bekommen würden – sie glaubten nicht daran, dass wir überhaupt die Möglichkeit hatten, bei uns ein solches CEU zu bekommen. Wir zeigten ihnen, wie die CEUs aussahen und wie die CEUs der Region gestaltet waren. Wir vermittelten ihnen diese Informationen, denn viele, die an den Treffen teilnahmen, waren sich dieser Dinge überhaupt nicht bewusst. (Roberto)

Wir zeigten ihnen, was es im CEU Campo Limpo gab: die gesamte Struktur und was sie der Gemeinde zu bieten hatte. (Roberto, Jd. Vera Cruz / zwei verschiedene Robertos?)

In einer zweiten Phase scheint es notwendig gewesen zu sein, die eingeschränkten Träume der Gemeinde zu überwinden und einen neuen Wunsch zu formulieren: das CEU in ihrem Viertel, in direkter Nähe ihres zu Hauses. Es handelt sich um die schwierige Phase der Anbindung der Gemeinde an die Forderung des CEU:

Die Umsetzung von mehr CEUs in der Region ist sehr wichtig. Es gibt viele Menschen, die behaupten: „Das interessiert mich nicht, denn von dem Geld für ein CEU kann man so viele Schulen bauen“, aber die Baustruktur einer Schule hat nichts mit der eines CEU zu tun. Sie verfügt nicht über denselben Raum und ignoriert den gesamten Bereich der Kultur und des Sports, der so wichtig ist. Es geht nicht nur darum, sich für die CEUs einzusetzen, sondern auch für deren Funktionieren, für angemessen ausgebildete Lehrer und für die Versorgung von möglichst vielen Jugendlichen.

(...) Die Mehrheit der Eltern will eine Schule für ihre Kinder und wenn sie es sich gut überlegen würden, würden sie feststellen, dass das CEU die beste Wahl für uns wäre. Die Mehrheit der Eltern hat jedoch dieses Bewusstsein nicht. Die Kinder müssen in die Schule gehen, weil es zu Hause kein Essen gibt, oder sogar damit ihre Mutter sich ausruhen kann, deren Leben schon voller Probleme ist. Was an der Peripherie fehlt ist eine Bewusstseinsbildung, die politische Aufgabe, das Bewusstsein der Bevölkerung für Politik zu bilden. Es sind die wichtigsten Bedürfnisse der Bevölkerung, die zu einer solchen Politisierung führen. Die Menschen an der Regierung sind jedoch nur auf Stimmen aus, nicht auf die Herausbildung eines politischen Bewusstseins. (Lucy)

In einer dritten Phase erlangte die Gemeinde von Jardim Romano in der östlichen Zone, die sich für den Bau des Zentrums mobilisiert hatte, ihr

„Wahrzeichen“ - das CEU; jedoch lassen sie nicht davon ab, ihr CEU mit denjenigen Zentren zu vergleichen, die sie zuvor besichtigt hatten, und heben die Probleme hervor, derer das CEU sich an erster Stelle annehmen sollte:

Wenn es nach der Nachfrage ginge (Schulplätze), wäre dies das größte CEU. Momentan ist es jedoch das kleinste CEU. (Simone, meine Hervorhebung)

Die in dieser Phase gesammelte Erfahrung zeigt die Notwendigkeit auf, weitere Mobilisierungen durchzuführen, um den von der Stadt geleisteten Dienst zu verbessern und neue CEUs zu erlangen:

Und dennoch haben wir dort nun die gesamte gebaute Struktur und wir warten auf die Möglichkeit des Baus eines weiteren CEU, der für Jardim Ângela versprochen wurde; wir warten darauf, dass dies in die Tat umgesetzt wird. Es wird ein wenig die Nachfrage nach Bildung in unserer Region stillen. (...) Derzeit lässt die Stadtregierung es zu, dass die Kinder von weit her zur Schule anreisen: aufgrund der hohen Nachfrage nach Schulplätzen müssen sie sich oft eine Schule in einem anderen, teilweise weit entfernten Viertel suchen. (Roberto und Luci)

Manche Viertel erhielten das CEU nie in seiner ursprünglich geplanten Form. In Jardim Três Marias lag dies beispielsweise daran, dass es zu einer illegalen Besiedlung auf dem für das Zentrum vorgesehenen Gelände kam, die zu einem neuen Viertel von etwa 2.000 Einwohnern anwuchs. Dennoch fordert die Gemeinde weiterhin das geplante CEU:

Ich wohne seit mehr als 20 Jahren in diesem Viertel, direkt vor dem geplanten Baugelände. Während des Wahlkampfes versprach die PT, dass Marta ein CEU bauen würde und wir waren froh darüber. Sie stellten Schilder an verschiedenen Stellen des Geländes auf, das ein von Mauern umgebenes Gebiet war: an dieser Stelle soll ein CEU entstehen. Bedingt durch verschiedene Probleme drangen die Menschen selbst vor der Wahl ins Gelände ein; die Polizei bewachte es fortan, vertrieb die Menschen von dort und machte deutlich, dass es ein Privatgelände war, auf dem man nicht bauen dürfte. Marta führte eine Kundgebung im Viertel durch und verkündete den Bau des CEU. Sie sprach davon, dass das Krankenhaus M'Boi Mirim gebaut werden würde und sie erwähnte auch, dass sie, wenn sie gewählt werden würde, auch ein CEU bauen würde. Leider verlor sie die Wahl – am nächsten Tag strömten die Menschen wieder auf das Gelände.

(...)

Wir Einwohner waren enttäuscht, einerseits, weil sie die Wahl nicht gewann, andererseits, weil wir das Freizeitgelände für unsere Kinder und das Bildungszentrum für uns selbst nicht erhielten. (Einwohnerin Três Marias)

In Santo Amaro gibt es sogar noch eine Blechschule – obwohl der Bürgermeister behauptet, es gäbe keine mehr. Es wäre nun an der Zeit, diese Schule zu filmen und es den Leuten zu zeigen, um diese Lüge aufzudecken. Dies ist unsere größte Sorge. Die Nachfrage ist sehr groß und die Region sehr arm. Unsere Klasse ist allgemein sehr benachteiligt. Wir diskutieren in der Unterpräfektur der Region ebenfalls die Frage des Transports, denn wir können uns hier nicht mehr zu Fuß fortbewegen: zu jeder Tageszeit landen wir mitten im Verkehr. Auch die Frage der U-Bahn: Marta hat während des Wahlkampfs die Möglichkeit erwähnt, die Linie Capão Redondo bis zum Krankenhaus M'Boi zu erweitern – bis heute gab es von der gegenwärtigen Regierung keinen Schritt in diese Richtung und wir stellen diese Fragen zur Debatte. (Roberto)

Die Einwohner stellten neben anderen Maßnahmen auch einen Rückgang der angebotenen Aktivitäten und eine verstärkte Kontrolle der Raumnutzung fest, was in Zusammenhang stand mit einer Reduzierung des Budgets zum Betrieb der CEUs:

Sie haben die Teilnehmerzahl der Aktivitäten eingeschränkt und nun können nicht alle teilnehmen. Sie haben diese Einschränkung gesetzlich festgeschrieben und als ich meine Tochter anmelden wollte, erfuhr ich, dass sie, wenn sie an drei Aktivitäten teilnehmen wollte, aus einer gestrichen werden würde. Sie kann also nur an zwei Aktivitäten teilnehmen, nicht an drei. (Simone)

Wenn man nicht an den Aktivitäten teilnimmt, kann man seine Präsenz nicht zeigen. (Simone)

Die Idee der Einrichtung als Ort des Zusammenlebens und der Sozialisierung für die Gemeinde ging sowohl in den bereits existierenden CEUs als auch in den neu erbauten verloren. Die veränderten Regeln erschwerten die Teilnahme und verdrängten somit die Gemeinde teilweise aus den CEUs:

Sie lassen uns das Zentrum nicht nutzen. Wenn wir mit den Männern Fußball spielen wollen, muss man die ganze Bürokratie durchlaufen. Man muss erst ins Zentrum gelangen, um überhaupt den Platz zu erreichen. Er könnte ein bisschen näher am Eingang liegen, ich weiß auch nicht, wie man das ändern

könnte, vielleicht durch einen zweiten Eingang. Aber man muss, um auf den Platz zu gelangen, das gesamte CEU durchqueren, und dann ist der Platz an sich auch noch klein. Sie haben das Zentrum halbherzig geplant: geben wir der Bevölkerung der Peripherie einfach irgendetwas. Wir sind wortwörtlich das letzte Viertel. (Einwohnerin Jardim Romano)

Die Schulgemeinde an sich wurde zu einer „Zahl“ bei den Aufführungen, da es keine Vorbereitung mehr für ihre Teilnahme gab. Die Aufführungen selbst hatten eher den Charakter von Freizeit- als von Bildungsveranstaltungen:

Der Koordinator dieses Projekts rief an und sagte: „Kommt mit den Kindern, es gibt eine Aufführung, bringt alle mit“. Es gab Aufführungen und man wusste gar nicht, was dort aufgeführt werden sollte – sie riefen uns nur an und wir wussten nicht einmal, wohin wir unsere Kinder da brachten. Auch die Schulen der Umgebung wussten nicht Bescheid. Deshalb gingen auch die Besucherzahlen zurück – weil wir nicht wussten, wovon diese Veranstaltungen handelten. Es lag nicht daran, dass wir keine Aufführungen wollten – wir wussten einfach nicht, was es dort geben würde und wollten nicht nur gehen, um die Zahlen der Statistik zu erhöhen. (Leiterin Emef, CEU)

Die Aktivitäten im Kulturbereich waren am meisten von den Änderungen betroffen und wurden auch in den Interviews am meisten genannt: die Lehrerfortbildung wurde unterbrochen, Kunstpädagogen und Künstler wurden nicht länger beschäftigt, es mangelte an einem politisch-pädagogischen Projekt. Wie im vorigen Kapitel beschrieben, war der Schaffungsprozess des politisch-pädagogischen Projekts ein Moment der Integration nicht nur der Schulgemeinde, sondern auch der Gemeinde der Umgebung; ein Prozess, bei dem über den Kontext der Schule und der Gemeinde reflektiert wurde. Bei einem der mit einer Gruppe von Schulleitern eines CEU durchgeführten Interviews brachten diese zum Ausdruck, dass dieser gemeinschaftliche Moment der Formulierung des politisch-pädagogischen Projekts nicht mehr als Leitlinie existierte:

Es ist jetzt etwas völlig Anderes – der Prozess der Lehrerfortbildung wurde unterbrochen. Es gibt in der aktuellen Administration keinen Prozess mehr, wie wir es erwartet hatten, mit gemeinsamen Diskussionen, Gelegenheiten zur pädagogischen Reflexion; es gibt auch keine Mittel mehr für die Beratung zu Phasenverschiebungen (defasagens), zur speziellen Ausbildung auf einem bestimmten Gebiet oder in anderen Ausdrucksformen wie Musik, Kunst, Tanz

oder Theater. Wir können diese Nachfrage nicht so einfach decken, denn sie erfordert ein bestimmtes Wissen, das wir nicht mehr in der Lage sind, bereitzustellen. Von einem pädagogischen Standpunkt aus hatte die Wegnahme dieser Bereiche aus der Schule große Auswirkungen. (Pädagogische Koordinatorin, CEU, 2007)

6.2.2 Die Wiederaufnahme der CEUs auf Druck der Gemeinden

Es stellte sich bald die Erkenntnis auf Seiten der neuen Stadtregierung ein, dass die Gemeinden sich nicht ruhig verhalten würden, nachdem sie von ihrem Recht auf die Leistungen der CEUs erfahren hatten. Weniger als ein Jahr nach der Einstellung des Programms merkte die neue Regierung, dass es sich nicht mehr nur um ein Projekt der PT und der Regierung von Marta Suplicy handelte, sondern um ein von der Bevölkerung der Peripherien begehrtes Projekt. Es nicht fortzuführen wäre für die politischen Ambitionen des damaligen Bürgermeisters José Serra ungünstig gewesen, denn er hatte vor, für die Regierung des Bundesstaats zu kandidieren.

Trotz der Behauptung des neuen Bürgermeisters während des Wahlkampfs, das Projekt der CEUs würde nicht fortgeführt werden, da es stark von der PT geprägt sei, führten die verschiedenen Druckmittel der Gemeinde zur Fortführung des Projekts. Die Interviews und Aussagen liefern einige Erklärungen für die Mobilisierung der Gemeinde gegenüber der politischen Macht.

Nach einem Jahr an der Regierung und all seinen am Programm CEU geäußerten Kritiken kehrte José Serra von seiner Blockade des Projekts ab und verkündete den Bau von fünf weiteren Zentren – gemäß der Planung der alten Regierung.

Die neuen CEUs werden horizontal angelegt sein und keine Aufzüge haben. „Wir haben uns entschieden, diese durch Zugangsrampen zu ersetzen, denn die Instandhaltung der Aufzüge ist sehr teuer und ich habe noch nie ein CEU besichtigt, in dem alle Aufzüge funktionierten“, sagte Serra. Laut Sekretariat für Erziehung und Bildung werden die fünf neuen Institutionen das Grundmuster der CEUs der vergangenen Regierung beibehalten, mit zwei großen Freiluftsportplätzen und einer Sporthalle, Theater, Bibliothek, Skatingpiste und

Computerzentrum (inklusive Internetanschluss). Die Anzahl von Schwimmbecken wird reduziert: zwei statt der bisherigen drei. (*Folha de São Paulo*, 26.11.2005)

Foto 52 - Modell des architektonischen Projekts der Regierung Serra/Kassab



Quelle: *Folha de São Paulo*

2004 sprachen sich Serra und Kassab gegen die CEUs aus, und als sie die Stadtregierung 2005 übernahmen, stellten sie die Planungen für die neuen, bereits geplanten und in Auftrag gegebenen CEUs ein. Dennoch entschied sich die Stadtregierung im November 2005 dafür, den Bau der während der Administration von Marta Suplicy geplanten Zentren wieder aufzunehmen. Der damals in der Zeitung *Folha de São Paulo* erschienene Artikel erinnerte an die Kritik des Bürgermeisters während des Wahlkampfs 2004:

Das Projekt der CEUs stand im Zentrum der Diskussionen während des Wahlkampfs zwischen Serra und Marta. Während Marta während ihres ersten Mandats 21 Zentren öffnete und weitere 24 für den Fall versprach, dass sie wiedergewählt werden würde, kritisierte Serra, die CEUs konsumierten 40% der Ausgaben des Kostenplans für Erziehung und Bildung, während sie nur 5% der Schüler des Bildungsnetzes aufnahmen. (*Folha de São Paulo*, 26/11/2005)

Andere zur damaligen Zeit veröffentlichte Artikel bringen die Wahlkampfinteressen bei der Wiederaufnahme des Programms der CEUs zum Ausdruck; 2006 fanden die Wahlen zum Gouverneur statt, bei denen auch Serra kandidierte, der auf das Bürgermeisteramt verzichtete:

Serra und Alckmin kämpfen um Wählerstimmen (*Valor Econômico*, 29/11/2005)

Die Peripherie São Paulos wird zu einem sozialen Versuchslabor der PDSB. In sieben Bezirken der Stadt werden der Bürgermeister José Serra und der

Gouverneur Geraldo Alckmin ihre Kräfte in Form von Projekten im Bereich Bildung und Kultur messen. Hierzu kehrt Serra von seiner Haltung während des Wahlkampfs gegen die Vereinigten Bildungszentren (CEUs) ab und will diese nicht nur beibehalten, sondern auch noch die Betriebszeit der Schulen erweitern; zudem verkündete er vergangene Woche den Bau von fünf neuen Zentren. Der Bürgermeister deutete sogar die Möglichkeit an, das ursprüngliche Projekt der Ex-Bürgermeisterin Marta Suplicy – 45 CEUs – zu vollenden.

(...)

Serra kritisierte die CEUs aufgrund deren hoher Instandhaltungskosten – R\$ 500.000 pro Monat. Die Stilllegung der Gebäude jedoch, wie sie von der Bevölkerung befürchtet wurde, fand nicht statt. Rosângela Aparecida de Oliveira, Mutter zweier Kinder, die im CEU Alvarenga im äußersten Süden São Paulos zur Schule gehen, war eine derjenigen, die die Aufgabe des Projekts befürchteten: „Das Projekt war ein Segen für die Kinder, daher hatten wir Angst, dass Serra alles schließen würde. Es ist nicht irgendeine Schule. Die Kinder verlassen die Straße, um hier zu lernen und haben weniger Kontakt mit Drogen“, berichtet sie.

Die Verwalterin des Zentrums, Regina D'Ipollito de Oliveira Sciré, hält eine Fortführung des Projekts unabhängig vom Bürgermeister für wichtig: „Das Vereinigte Bildungszentrum ist der Augenstern jeder Stadtregierung.“

Die Reduzierung der existierenden Aktivitäten in den 21 CEUs – durch die Nichtverlängerung der Verträge der Kunstpädagogen, die Verlegung von Sportlehrern in andere städtische Institutionen, die Reduzierung von Wach-, Reinigungs- und Instandhaltungsdiensten – stand in Zusammenhang mit der Hauptkritik, die die Opposition an Marta Suplicys Regierung äußerte: die hohen Kosten für Bau und Instandhaltung des CEU (vgl. Kapitel 3). Dabei wurden Daten des Finanzplans verwendet, die nicht in Bezug zur Anzahl der Nutzer gesetzt wurden – die sich zusammensetzten aus Schülern des CEU, Schülern aus der Umgebung und Einwohnern der lokalen Gemeinde.

Beim Interview mit Direktoren der Schulen eines CEU, 2007 durchgeführt, besprachen wir das Verhältnis mit der Gemeinde, die Eingrenzung der kulturellen und sportlichen Aktivitäten und die Erarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts. Aus dem Gesprächskreis ging der Unterschied im Verständnis zwischen den Verwaltungen über die Komponenten

eines Bildungsprojekts hervor, vor allem was das Verhältnis des Kulturprogramms zum Lernen angeht. Die verschiedenen kulturellen Aktivitäten wurden während der vorherigen Regierung als pädagogische Aktionen betrachtet und nicht als reine Freizeitaktivitäten. Im folgenden Abschnitt wird die Sorge einer der interviewten Direktorinnen wiedergegeben:

Pädagogisch sehe ich zwei Fragen, die von Bedeutung sind. Wenn ich über die Betreuung dieser Kinder nachdenke, sehe ich eine große substanzielle Reduzierung im Angebot der kulturellen Aktivitäten für die Kinder in diesem Raum. Früher gab es hier jede Menge Theaterstücke, Tanzaufführungen, Filmvorführungen – es gab immer irgendeine Aktivität und selbst im ersten Jahr dieser Regierung gab es noch ein paar Veranstaltungen. Wir hatten immer ein regelmäßiges Programm für die Kinder im Theater und plötzlich wurde es eingeschränkt – ohne Erklärung, es kam zum völligen Stillstand. Wir hatten sogar Zeiten, in denen über solche Veranstaltungen erst gar nicht gesprochen wurde: es gab weder Theater noch irgendeine andere Aktivität aus dem kulturellen Bereich. Dies stellte einen großen Einschnitt dar. [Wenn es mal eine Vorführung gab,] erhielt man erst kurz zuvor Bescheid, man wusste nie, was dort genau gezeigt werden würde. Wir wussten nichts von dieser oder jener kulturellen Vorführung, niemand sprach zuvor mit den Schulen. Ich empfinde dies als einen Verlust, man hat das Gefühl, dass der schulische Raum nur für reine Unterrichtsaktivitäten genutzt wird. (Direktorin Emef – CEU)

Die Veränderung bei den Aktivitäten, der Orientierung und den integrativen Perspektiven des Projekts CEU, die durch das Interview bestätigt wird, wurde bereits 2005 in der Presse behandelt, was zeigte, dass die Frage der Zentren über die Zeit des Wahlkampfs als Thema nicht nur für die betroffenen Gemeinden hinausging.

Beim Wechsel von der Regierung der PT zu der der PSDB kam es auch zu einem Wechsel der Führung der CEUs. Die neuen Leiter, die verantwortlich für den Betrieb der Zentren und die dort angebotenen Aktivitäten waren, wurden nicht mehr von der Gemeinde gewählt, sondern vom Sekretariat für Erziehung und Bildung ernannt. Für sein Buch *Bildung von sozialer Qualität: die Erfahrung des Projekts CEU in São Paulo* begleitete Professor Roberto da Silva von der Fakultät für Erziehungswissenschaften der USP die Entwicklung des Projekts und stellt eine Veränderung bei der Auswahl der Leiter fest: „Früher nahm die Gemeinde an der Verwaltung teil, doch dies ist heute nicht mehr der Fall. Viele Projekte sozialer Inklusion werden nicht umgesetzt. Das CEU agiert nicht mehr

als Inklusionszentrum der Gemeinde – die Bevölkerung nimmt nur als Nutzer teil, ist jedoch nicht mehr an der Verwaltung beteiligt.“

Andere Spezialisten der Erziehung und Bildung kritisieren ebenfalls den Ausschluss der Bevölkerung aus den Schulen, wie Professor Elie Ghanem von USP: „Es handelt sich um eine Form der Politik, die von Fachleuten ausgeht, als wären diese die beste Lösung. Die Zivilgesellschaft wird nicht als mitverantwortlich für die Formulierung der Politik betrachtet, sondern lediglich als Klientel, das eine Gabe erhält. Dies ist Bestandteil einer Tradition der Wahlpolitik.“ Die Koordinatorin der CEUs, Ana Maria Quadros, spielt jedoch die Auswirkungen der Veränderung herunter und sagt, das Projekt sei offen für die Teilhabe des Volkes. (*O Valor*, 29/11/2005)

6.3 Die heutige Situation der CEUs in São Paulo

Die Regierung Serra/Kassab wurde unter dem Motto „das Gute weiterführen und es noch verbessern“ gewählt und weckte das Vertrauen bei den Wählern, die daran glaubten, dass die Sozialpolitik und die Umstrukturierung der Stadt, die während Marta Suplicys Verwaltung umgesetzt wurden, fortgesetzt werden würden; diese Wähler wurden enttäuscht. Nicht nur die CEUs durchliefen eine Veränderung und Einschränkung ihrer Konzeption. Es gibt viele Beispiele, wie die Änderung des Leitplans, die Reduzierung von Reisen im öffentlichen Transport mit dem Einfachen Ticket, die Schließung von Notunterkünften für Obdachlose, den Mangel an Dialog mit den existierenden Stadträten, die Räumung der Unterpräfekturen, unter anderem. Im Falle der CEUs wurde das wahlpolitische Interesse deutlich, die Nachfrage der organisierten Gemeinden zu decken, ohne die neuen Zentren jedoch zu Referenzpunkten neuer Bildungs- und Gemeindeprojekte zu machen. Die neue Stadtregierung machte die CEUs tatsächlich zu „Riesenschulen“, wie sie sie selbst während ihrer Oppositionszeit abschätzig genannt hatte.

Heute ist jedes CEU eine Riesenschule, da die kulturellen Aktivitäten auf ihren reinen Freizeitwert beschränkt wurden und den Dialog mit der Kulturpolitik und der Bildungspolitik für die Stadt verloren. Während die Aufführungen früher auf die Ausbildung eines Publikums abzielten und gleichzeitig mit Lehrplaninhalten im Einklang standen, werden die Kinder heute

nur zu den Veranstaltungen gerufen, um das Publikum zu stellen, wie eine der interviewten Schulleiterinnen bestätigte.

Das zurückgelassene Bildungsprojekt beinhaltete den Zugang zu hochqualitativen öffentlichen Räumen und Einrichtungen, gemeinschaftliche Verwaltungs- und Partizipationsmechanismen, die die Ausübung der politischen Rechte erweiterte sowie die Schaffung von Mechanismen zur Verbreitung von Bildungsprojekten mit guten Erfahrungen im gesamten städtischen Unterrichtsnetz. Dieses Zurücklassen impliziert die Aufgabe der schulischen Praktiken, die durch gesellschaftliche, kulturelle, sportliche und technologische Aktionen miteinander verknüpft waren, sowie eine Aufgabe der demokratischen Verwaltung, besonders bei der Planung und Ausführung der Aktionen. Es besteht keinerlei Interesse an einer Bildung oder gar einer Stärkung von Arbeitsgruppen, um eine Partizipation, die Ausbildung oder die Aneignung öffentlicher Räume durch Lehrer und Schüler zu ermöglichen. Der Prozess der Ausbildung und Betreuung, der ausgehend von gesellschaftlichen Aktionen der verschiedenen Berufstätigen der Erziehung und Bildung in Gang gesetzt wurde, wurde insofern zurückgelassen, als für dessen Umsetzung sowie für die Reflexion und Diskussion über pädagogische Konzepte und Praktiken kein Raum mehr geschaffen wurde.

Das CEU vereint die notwendigen Bedingungen für das Erproben innovativer Projekte auf allen Gebieten sowie die Möglichkeit, Wissen über Bildungspraktiken zu sammeln. Dabei bezieht es andere Schulen, Unterrichtsinstitutionen und andere Organisationen mit ein, die daran interessiert sind, Erfahrungen zu diskutieren und an andere Kontexte anzupassen. Diese Bedingungen wurden dadurch zunichte gemacht, dass die Sekretariate für Kultur und für Sport aus diesem Raum verbannt wurden. Die Innovation der Intersektorialität wurde abgeschafft, die in einer geteilten Verwaltung mit mehreren Sekretariaten bestand; gleichzeitig wurde das Verständnis von Bildung auf den reinen Schulunterricht reduziert.

Die betroffenen Gemeinden bemerken diese Abschaffung:

Also setzten wir uns dafür ein, und wir erhielten das CEU. Allerdings baute Kassab das CEU mit großem Widerwillen für uns; er machte es nur aus

Verpflichtung; er machte es, weil es schon existierte, das Projekt war schon fertig, die Haushaltsmittel standen schon zur Verfügung. Er kümmerte sich nicht weiter um das Projekt und ließ das Zentrum unten direkt am Sumpf bauen. (Rosangela, Jardim Romano)

Es lässt sich ebenfalls eine mangelnde Bereitschaft zum Dialog feststellen, wenn die Teilnahme der Gemeinde nicht geschätzt wird, wenn diese nicht informiert wird und keine öffentliche Debatte gefördert wird. Die Gemeinde, die zuvor an Diskussionen und Entscheidungen von der Wahl des Geländes über die Details der Einweihung, die Organisation und Überwachung der Aktivitäten bis hin zum politisch-pädagogischen Projekt beteiligt war, ist nun nur noch Zuschauer, was im Widerspruch steht zur Perspektive des Projekts, laut der jedes CEU seine eigene Identität ausgehend von seinem spezifischen soziokulturellen Kontext entwickeln sollte.

Wie aus den Interviews hervorgeht, findet kein Dialog mehr statt bei der Ausarbeitung des politisch-pädagogischen Projekts; ebenso finden die Zusammenarbeit mit der Gemeinde, Intersektorialität, der partizipative Verwaltungsrat, die freie Wahl zum Verwalter sowie Kultur- und Sportzentren nicht mehr statt. Es gibt keine nach Regionen differenzierte öffentliche Politik im Sinne einer Dezentralisierung der städtischen Verwaltung mehr, die in den verschiedenen Sektoren der öffentlichen Administration und der Zivilgesellschaft verankert war und den Bedürfnissen der Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren der Gemeinde zugewandt war.

KAPITEL 7 - SCHLUSSFOLGERUNG

Die Sprache ist dazu in der Lage, die Zeit zu überwinden. Sie war schon da, als wir in die Welt ein traten und sie wird da sein, wenn wir aus ihr abreisen. Aber in der Zeit; die uns zum Leben gegeben ist, verinnerlichen wir die Zeichen, mit denen die Welt in Bedeutung verwandelt wurde, um die Ereignisse zu verstehen die wir erleben. Und um die Bedeutungen zu aktualisieren, verändern wir sie und überlassen sie jenen, die geboren werden. Die Bedeutungen und Sinngebungen sterben nicht: sie werden beständig weiterentwickelt, weil sie das Flüstern der Geschichte, die sie bezeugen, festhalten. (Geraldine in einer Nachricht an Aparecida Perez)

Wie ich in dieser Arbeit versucht habe zu zeigen, existieren in der Geschichte Brasiliens verschiedene Reformversuche und neue Bildungsprojekte, die eine Verbesserung der Prozesse von Erziehung und Bildung zum Ziel hatten – jedoch hatte keines dieser Projekte Kontinuität. Einige wurden aufgegeben, weil sie einer bestimmten Regierung zugeschrieben wurden und die nächste Regierung versuchte, sie so schnell wie möglich loszuwerden. Die brasilianische Erfahrung verdeutlicht, dass differenzierte Bildungsprogramme nicht von Dauer sind, da sie als einer Gruppe der Gesellschaft zugehörig verstanden werden und nicht als Strategie der öffentlichen Politik, der Politik eines Staates, der sich weiter entwickelt.

Die Projekte werden je nach politischen Interessen verworfen, ohne dass ihre Ergebnisse, geschweige denn ihr Prozess, evaluiert werden. Dies sollte ebenfalls das Schicksal des hier analysierten Programms sein, wie während des Wahlkampfs 2004 deutlich wurde, als der später siegreiche Kandidat laut den zitierten Zeitungsberichten erklärte, er würde das Projekt nicht weiterführen. Neben aller Kritik am politisch-pädagogischen Projekt, die sich besonders auf die Baukosten des Gebäudes konzentrierte, drückte die Opposition in ihren Reden vor allem ihre Absicht aus, die Zentren nicht weiter zu betreiben; sie leitete 2004 sogar rechtliche Maßnahmen ein, um den Besuch von Schülern anderer Bildungseinrichtungen im CEU zu verhindern.

Ausgehend von der Analyse von Dokumenten, Informationen und Interviews über das CEU habe ich versucht, den soziopolitischen Kontext und einige der Problemstellungen zu verdeutlichen, denen sich die öffentliche Bildung in der Stadt São Paulo gegenüber sah; die wichtigste davon war deren Aneignung durch die Bevölkerung. Aus der Analyse geht hervor, dass die demokratische Partizipation der Bevölkerung während der Umsetzung der CEUs es ermöglichte, dass die Gemeinden sich auf verschiedene Arten mobilisierten, um die neu gewählte Regierung dazu zu verpflichten, die 21 existierenden CEUs weiter zu betreiben und die während der vorhergehenden Verwaltung geplanten weiteren 24 CEUs zu bauen.

Es war diese Routenänderung – die im Wahlkampf angekündigte Abschaffung der CEUs und die Rücknahme dieser Äußerungen nach der Amtsübernahme des neuen Bürgermeisters – die zur wichtigsten Frage führte, von der diese Forschungsarbeit ausgeht: *was brachte die Gemeinde dazu, die Kontinuität der CEUs zu verteidigen und zu sichern?*

Ihre Kontinuität – der Bau von neuen Gebäuden und die Fortführung einiger Kultur- und Sportaktivitäten – resultierte aus der Mobilisierung der lokalen Gemeinden und aus der positiven Evaluierung des Projekts. Diese Mobilisierung allein war jedoch nicht ausreichend für die Bewahrung des pädagogischen Projekts. Das CEU war, in der Form, in der es fortgesetzt wurde, nicht dasselbe Projekt, das während der Planung und Umsetzung der ersten Zentren erarbeitet wurde. Obwohl es durch die Umsetzung der neuen Zentren zu einem Fortschritt kam, da in den Gemeinden ein Zugehörigkeitsgefühl entstand, das letztlich zum Bau der neuen Zentren führte, ist es wichtig zu verstehen, dass die Ideologie der neuen Verwalter das pädagogische Projekt entscheidend beeinflusste – die Intersektorialität wurde abgeschafft, die die formelle Schulbildung in eine Bildung umwandelte, bei der Fachwissen, Kunst, Kultur und Sport miteinander in Verbindung standen und die eine partizipative Verwaltung mit der Präsenz der Gemeinde bei der Nutzung der Einrichtung aufwies.

Es können einige Hypothesen über die Veränderung der pädagogischen Praxis der CEUs aufgestellt werden. Vielleicht erfolgte sie

aufgrund der Tatsache, dass die Bevölkerung nicht über die Zeit und Bedingungen verfügte, um das Projekt mitzuerleben und zu verinnerlichen. Vielleicht war der ideologische Fortschritt des ursprünglichen Projekts für das Bewusstsein der damaligen Zeit zu groß – angesichts der langen Geschichte der Exklusion in der brasilianischen Bildung und Erziehung. Vielleicht sind Fortschritte und Rückschläge fester Bestandteil der Politik. Fakt ist jedoch, dass, solange die Bildungspolitik Teil der Regierungspolitik bleibt und nicht Teil des Staats wird, wir immer wieder feststellen werden, dass der gesellschaftliche Fortschritt gebremst wird.

Diese Arbeit beschreibt die Geschichte eines Projekts, das Erziehung und die Bildung nicht auf Fachwissen des kulturellen Erbes beschränkt. Es bedeutet die Sozialisierung der Kultur-, Sport- und Bildungseinrichtungen, die speziell gebaut wurden, um von der ärmsten Bevölkerung der Peripherie São Paulos genutzt zu werden.

Obwohl es nicht gelang, die Kräfte aufzubringen, um den Fortschritt des Projekts fortzusetzen, können wir hervorheben, dass dank der Durchführung des Projekts CEU in São Paulo ein gemeinschaftlicher Lernprozess der marginalisierten Gemeinden stattgefunden hat.

Anhand der Analyse der Dokumente und durch unsere eigene Erfahrung des Prozesses stellen wir fest, dass die aktive Teilnahme der lokalen Gemeinden am Prozess der Umsetzung der 21 ersten CEUs, ihr Zugang zu Informationen und tatsächlicher Einfluss die gesellschaftliche Nutzung dieser Einrichtung prägten und die Gemeinden zu einem Verständnis der Tragweite des Projekts führten. Diese Wahrnehmung geht aus den verschiedenen Aussagen über die Motive hervor, die zur gemeinschaftlichen Forderung der geplanten Zentren führten.

Diese Mobilisierung war möglich, weil es sowohl im sozialen Umfeld als auch in den Individuen selbst (durch Verinnerlichung) zu Veränderungen kam, die mit einem Lernprozess vergleichbar sind, wie ich im 6. Kapitel hervorgehoben habe. Dies erklärt, warum die Bewegungen zur Forderung des Baus der CEUs in verschiedenen Vierteln zu verschiedenen Momenten und in

unterschiedlicher Intensität stattfanden: sie befanden sich in verschiedenen Phasen politischer Entwicklung.

Zu Beginn der Umsetzung der CEUs wurde ein wahrhafter Austausch von Wissen, Erfahrungen und Fachkenntnissen mit der Gemeinde gesucht; das Projekt wurde gemäß der von den Gemeinden unterbreiteten Vorschläge debattiert und modifiziert. Es kam zu einem Dialog und einem Austausch zwischen den verschiedenen Subjekten eines bestimmten Territoriums; ein Austausch, der beim Wechsel der städtischen Verwaltung verloren ging.

Die Teilnahme der lokalen Gemeinden wurde durch die Präsenz der öffentlichen Macht gesichert und, je mehr Fachkenntnisse und Fertigkeiten im Prozess gebildet wurden, desto mehr delegierte die öffentliche Macht die Kontrolle der lokalen Aktivitäten (also die Verwaltung des Projekts) an die Bevölkerung, mit der sie interagierte und der sie mehr und mehr die Verantwortung übertrug. Dieser Entwicklung liegt das Verständnis eines Staats zu Grunde, der gegenüber der Bevölkerung die Rolle eines „Versorgers“ übernimmt – nicht die eines Vormunds. Seit der Machtübernahme der neuen Regierung 2004 wurde die Bevölkerung nicht länger um Rat gefragt und war nicht länger Akteur im Projekt, wie die Interviews mit der Gemeinde zeigen:

Die Gemeinde wird nicht zur Teilnahme und zum Kennenlernen des Projekts gerufen; uns wird nicht gezeigt, dass es sich um unser Projekt handelt – was eigentlich der Sinn von Staatsbürgerlichkeit wäre. (...) Wenn sich die Bevölkerung innerhalb des öffentlichen Raums beteiligt, verändert sich alles. (Roberto, Jardim Vera Cruz, 2009)

Vielleicht kann man die Erweiterung der Teilhabe der Bevölkerung in der Umgebung der CEUs während der Regierung von Marta Suplicy vergleichen mit einem Lehrling, der, während er kognitive und soziale Verantwortung für die Durchführung einer bestimmten Aktivität übernimmt, die am Prozess beteiligten Vorgänge und Kenntnisse schrittweise verinnerlicht und so bei der Ausübung seiner Aufgabe autonomer wird.

Bei diesem von Dialog und Zusammenarbeit geprägten Verhältnis gewinnt die Bevölkerung immer mehr staatsbürgerliche Rechte: sie erkennt das Problem, ist zunächst unsicher, ob sie das CEU erhält oder nicht – und erblickt nach Erhalt von weiteren Informationen und der Erfahrung der Gemeindebewegung die Möglichkeit, das Zentrum zu erhalten. Sie gewinnt Territorium – erhält das Projekt einiger Gemeinden und erobert es für weitere. Diese Phasen weisen eine Ähnlichkeit mit dem Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* auf, das bei dieser Forschung angewandt wurde, um eine Gemeinde als gemeinschaftliches Subjekt zu betrachten, das dazu fähig ist, seine Lernfähigkeit festzustellen – aber auch die öffentliche Macht kann als ein solches Subjekt betrachtet werden, das im Verhältnis mit dem anderen lernen sollte.

Somit kann die geschichtliche Entwicklung von einer Mobilisierung der Gemeinde über die Teilnahme der öffentlichen Macht zu Beginn bis hin zum Wandel der Haltung der öffentlichen Macht mit der neuen Regierung als Lernprozess betrachtet werden, bei dem die Bevölkerung lernt, ihre Kritik auszudrücken und der die Entwicklung neuer Aktionen und Projekte ermöglicht.

Daher stellt die Vermittlung der Bildung eine konkrete Realität dar, die Konsistenz und Objektivität in einem Verhältnis des täglichen Zusammenlebens liefert, bei dem Gefühle und Haltungen wichtige Aspekte für den Lehr- und Lernprozess sind. Dieses dialogische Verhältnis bedeutet ein gemeinsames Erleben des Konflikts, der Angst, der Qualen, der Wünsche, der Fragen und auch der Antworten zur Entwicklung eines neuen Engagements; ein Engagement, das die Vielfalt von Meinungen respektiert.

Das Verständnis des Territoriums und der Gruppe eines bestimmten Raumes konstituiert die Gründe für die Aneignung des Raumes durch die Bevölkerung und für die Verteidigung der Einrichtung, ebenso wie es den Bau neuer CEUs sicherte und dafür sorgte, dass die neue Regierung sich selbst widersprach.

Die Aneignung des Territoriums durch das soziale Subjekt schafft ein Zugehörigkeitsgefühl, das zur gesellschaftlichen Partizipation führt und

Verhaltensänderungen sowie den Wunsch zur Verbesserung des Ortes (des Territoriums) hervorruft, in dem das Subjekt lebt. Die Bedeutung der Zugehörigkeit zum Territorium führt uns zur Aneignung der Stadt als Lernort. Das Verständnis der Verflechtung der sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Beziehungen ist vielleicht der Ausgangspunkt einer Reflexion über eine Pädagogik des Urbanen und kann dazu beitragen, den schulischen Raum öffentlicher (also weniger selektiv und autoritär) zu machen, um somit die Schule zu einem gemeinschaftlichen Ort zu machen, an dem das Lernen verbessert wird:

Die Gemeinde hat nicht das Gefühl, dass das Projekt ihr gehört und dies ist ein wichtiger Teil unseres Kampfes, den wir bei den Treffen immer wieder betonen. Wir müssen begreifen, dass der öffentliche Raum uns gehört, die Schule gehört uns, das Gesundheitsamt gehört uns. Alles gehört uns. Wenn wir uns also nicht für diese Dinge einsetzen, stehen wir am Ende mit leeren Händen da. Und was wird dann passieren? Dann werden wir kein Gesundheitsamt mehr haben und unsere Kinder nicht mehr zum Arzt bringen können. Wenn wir keine Schule haben, was können wir dann tun? Vor kurzem sind sie in das CEU Nakamura eingebrochen und haben Computer mitgenommen, und die öffentliche Wahrnehmung bei solchen Ereignissen ist, dass die Gemeinde daran Schuld hat. Es ist eine Manie, die Verantwortung auf die Gemeinde zu schieben – während man sich nicht darum kümmert, dass die Gemeinde teilnimmt. Die Gemeinde wird nicht zur Teilnahme und zum Kennenlernen des Projekts gerufen; uns wird nicht gezeigt, dass es sich um unser Projekt handelt – was eigentlich der Sinn von Staatsbürgerlichkeit wäre. Selbst wenn in der Gemeinde das Interesse besteht, eine solche Arbeit aufzunehmen, geschieht dies nicht. Wenn sich die Bevölkerung innerhalb des öffentlichen Raums beteiligt, verändert sich alles. (Roberto, Jardim Vera Cruz, 2009)

Die Einrichtung CEU als ein Projekt, wie es der Bevölkerung der Peripherie *nie zuvor* geboten wurde, war ein Instrument der Annäherung der öffentlichen Macht an die Gemeinde. Bei dieser Annäherung war es von grundlegender Bedeutung, die Angehörigen der Gemeinde – von den Kindern bis zu den Senioren – als Teilnehmer bei der Verbesserung ihrer Lebenssituation anzuerkennen. Dies bedeutete, sie als Subjekte ihrer eigenen Wünsche zu betrachten, mit der Fähigkeit, diese in die Realität umzusetzen. Gleichzeitig lernte die öffentliche Macht, dass ihre Rolle für die Möglichkeiten des Lernens

und der Bewusstseinsbildung seitens der marginalisierten Gemeinden grundlegend ist. Daher handelte es sich um einen beidseitigen Lernprozess dialogischer Natur, der der Zukunft verpflichtet war.

Ausgehend von der Verinnerlichung ihres Rechts ging die Gemeinde selbst zum Handeln über, indem sie das CEU verteidigte. Sie brachte ihre Forderung nach dessen Kontinuität und nach neuen Zentren zum Ausdruck und folglich sah sich die neue Regierung gezwungen, von der angekündigten Einstellung des Projekts abzurücken.

Aufgrund der untersuchten Daten können wir bestätigen, dass die sozial organisierte Aktivität wichtig für die Entwicklung des Bewusstseins ist, das sich aus der Fähigkeit der Individuen herausbildet, die sich für soziale Aktivitäten einsetzen, die zugleich produktiv und konstruktiv sind. Das Zusammenspiel zwischen den Individuen resultiert größtenteils aus dem Verhältnis zwischen Lernstrukturen und sozialen Strukturen.

Wir sind der Ansicht, dass die CEUs als Teil einer Bildungspolitik, die im Zusammenhang zu anderen öffentlichen Politikbereichen stand, dazu beitrugen, dass die Stadt weniger als antinaturalistischer und gefährlicher Ort gesehen wurde, gegen den wir unsere Kinder schützen müssen. Die Gesamtheit öffentlicher politischer Strategien im Zeitraum zwischen 2001 und 2004 versuchte, das Territorium als einen gemeinschaftlichen Raum des Zusammenlebens umzudefinieren; als einen Raum, in dem Wissen entwickelt wird durch die Interpretation der Welt, in der wir leben, durch tägliche Verhaltensweisen, durch die Beobachtung der urbanen Landschaft, durch die städtischen Organisations- und Partizipationsformen sowie deren verstreute Inhalte.

Brasilien hat Fortschritte bei der Schaffung neuer Grundlagen gemacht, auf denen man die Qualität der Bildung und Ausbildung der Schüler, die man beabsichtigt, diskutieren kann. Die Stadt São Paulo hat gezeigt, dass pädagogische Projekte sich qualitativ weiterentwickeln können, wenn sie die Bekämpfung kultureller Ungleichheiten fördern und somit zur Entwicklung von Werten wie Demokratie, Toleranz, Teilhabe und Autonomie beitragen.

Die Möglichkeit der Wahl durch die Mehrheit ist ein entscheidendes Merkmal der Demokratie. Die Konfrontation von Ideen und Projekten erscheint als legitime Form des Umgangs mit verschiedenen Absichten, die das Kollektiv bilden. Die Gleichheit wird in dieser Konzeption als Ergebnis der Konfrontation angesehen, die den Schutz des Willens der Mehrheit sicherstellt.

BIBLIOGRAPHIE

A VIDA. Porto, n. 5, 31/01/1915.

ABRAMO, H. W.; MARTONI, B. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira – análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

ACRÓPOLE, São Paulo, Ano XVI, n. 181, outubro 1953.

ACRÓPOLE, São Paulo, n. 377, setembro 1970.

ALMEIRA PRADO, J. F. de. **São Vicente e as capitanias do sul do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1961.

ANTUNES, A. (org.), **Orçamento Participativo da criança – exercendo a cidadania desde a infância**. São Paulo: SME/IPF/Cortes. 2004.

ANTUNES, A. Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar. **Guia da Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, v. 8, 2000.

ARANHA, A. O que as escolas precisam aprender. **Época**, Rio de Janeiro, n. 466, p. 90-98, abr. 2007.

_____. Migração na metrópole paulista. **São Paulo em Perspectiva**, v.10, n.2, p. 83-91, 1996.

ARAÚJO, S. M. da S. **Cultura e educação**: uma reflexão com base em Raymond Williams. São Paulo, Anped, GT Movimentos Sociais e Educação, 2004.

ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: mercado de letras, 2003.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. M. W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1958.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO; FUNDAÇÃO SEADE. **Cadernos do Fórum São Paulo Século 21 – Diagnósticos setoriais**. São Paulo, 2000.

ATAS DA CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. São Paulo: Arquivo Municipal de São Paulo; Departamento de Cultura, 1914-1951 (v. 1, 2, 4, 18, 20, 21, 38, 43 e 67).

AZANHA, J. M. P. A política de educação do Estado de São Paulo (uma notícia) – Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/agosto 2004.

_____. Autonomia da escola, um reexame. **Série Idéias**, São Paulo, FDE, n. 16, p. 37-46, 1993.

_____. Planos e políticas de Educação no Brasil – alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 85, p. 70-78, maio 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BARROS, E. L. de. O Estado e a industrialização (1937-1943). In: MARANHÃO, R.; MENDES Jr., A. (Orgs.) **Brasil História** – Texto e consulta. 5ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

BAUSBAUM, L. **História sincera da República**: das origens até 1889. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BEI COMUNICAÇÃO. **São Paulo 450 anos** – de vila a metrópole. São Paulo, 2004.

BELLOTTO, H. L. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 2ª. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

BENEVIDES, M. V. de M. Cidadania e democracia. **Lua Nova** – Revista de Cultura e Política, n. 33, p. 5-16, 1994.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. 2ª. ed. Brasília: UNB, 1986.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA – Suplemento sobre a obra de Ferrer y Guardia. FAC SIMILE, Coedição: Centro de Memória Sindical e Arquivo do Estado de São Paulo, 1991.

BONDUKI, N.; ROLNIK, R. Periferia da Grande São Paulo: reprodução do espaço como expediente de reprodução da força de trabalho. In: MARICATO, E. (Org.). **A produção capitalista da casa (e da cidade) do Brasil**. São Paulo, Alfa-ômega, 1982.

BORDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

BORDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **As regras da arte**. São Paulo: Schwarcz Editora, 1996.

- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand/ Difel, 1989.
- _____. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo XXI, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, A. **Reprodução**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Senado Federal, Subsecretaria de Informações, Legislação Republicana Brasileira – 1889 a 2004, CD, 2º Edição
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei n.º 10.127. Brasília, 09/01/2001.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRUNO, E. da S. **Memória da Cidade de São Paulo** – Depoimentos de moradores e visitantes. São Paulo, Secretaria Municipal da Cultura, 1981
- _____. **Tradições e reminiscências da Cidade de São Paulo**. São Paulo, Hucitec/SMC, 1984, 3 v.
- CALDEIRA, T. P. **Cidade de muros**. São Paulo, Edusp, 2000.
- CALIXTO, B. de J. **Capitanias paulistas**: São Vicente, Itanhaém e São Paulo. São Paulo, Rossetti, 1924.
- CAMPOS, B. P. A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XIV, p. 195-230, 1980.
- CAMPOS, E. A vila de São Paulo do Campo e seus caminhos. **Revista do Arquivo Municipal**. 30 Anos de DPH – Departamento do Patrimônio Histórico, número 204, 2006.
- CAMPOS, M. M. A escola e o território. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 20, 1995.
- CANO, W. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. São Paulo: DIFEL, 1977.
- CARDOSO, C. P. A cidade de São Paulo – geografia e história. Artigo sobre a obra de Caio Prado Jr. CET/SP – PUC/SP. Disponível em: <http://www.sinaldetransito.com.br/artigos/a_cidade_de_sao_paulo_geografia_e_historia.pdf>. Acesso em 17.11.2003.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.

CARONE, E. **A evolução industrial de São Paulo**. São Paulo: Senac, 2001.

CARTAS DE DATAS DE TERRA. São Paulo: Departamento de Cultura, 1937-1939 (v. 6 e 11).

CARVALHO, J. S. F. de. "Democratização do ensino" revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CASTELLS, M. A. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999a.

_____. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CAVALCANTE, M. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

CAVALIERI, A. M. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 15.10.2008.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.119, p.147-174, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em 15.10.2008.

CHAUI, M. **Cidadania cultural – o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUI, M.; FRANCO, M. S. C. **Ideologia e mobilização popular**. São Paulo: coedições Cedec/Paz e Terra, 1978.

CHINELLI, F. Os loteamentos da periferia. In: VALLADARES, L. (Org.). **Habitação em questão**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.

COIMBRA, M. C. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

COMPANHIA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório 75/79**. São Paulo: Conesp, 1979.

_____. **Manual de dimensionamento modular e especificações escolares de 1º grau**. São Paulo: Conesp, 1977.

CORREA, M. E. P. et al. **Arquitetura escolar paulista: 1890-1920**. São Paulo: FDE, 1991.

COSTA, M. **A educação nas Constituições do Brasil – dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

CUNHA, J. M. P. **Mobilidade populacional e expansão urbana**: o caso da Região Metropolitana de São Paulo. Tese (Doutorado). Campinas: IFCH/Unicamp, 1994.

CUNHA, J. M. P.; DEDECCA, C. S. Migração e trabalho na Região Metropolitana de São Paulo nos anos 90. Uma abordagem sem preconceito. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.17, n.1/2, p. 97-118, 2000.11-23.

CUNHA, R. E. da, Organização e Gestão das políticas sociais no Brasil: o financiamento de políticas sociais, in **Política Social**. Brasília: UNB, 1998, p. 59-69.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n 124, jan./abr.

_____. 2005Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular, Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

DELEUZE, G & GUATTARI, F. **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. vol1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995

DELEUZE, G. Quatro proposições sobre a psicanálise in ROLNIK, S. **Saúde e Loucura**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1973

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2002.

DIMENSTEIN, G. Gosto, mas desconfio dos escolões de Marta Suplicy. **Folha Online**, s/d. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd120803.htm>>. Acesso em 12.08.2003.

DOREA, C. R. D. **Anísio Teixeira e as políticas de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951)**. Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Acesso em 06.09.2010.

_____. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista FAEEBA**, Salvador, n 13, p. 151-160, jan/jun. 2000.

DORIA, O. R.; PEREZ, M. A. (Orgs.). **Educação, CEU e cidade** – breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. Porto Alegre, Editora Livraria do Arquiteto, 2007.

DUARTE, H. O problema escolar e a arquitetura. **Habitat**, São Paulo, n. 4, jul. 1951.

DULLES, J. W. F. **Anarquistas e comunistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

EAGLETON, T. **A ideologia da cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **A ideologia da estética**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral, Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2000.

ELLIS Jr., A. A economia paulista no século XVIII. **Boletim História da Civilização Brasileira**, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, n. 11, 1950a.

_____. O ouro e a paulistânia. **Boletim História da Civilização Brasileira**. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, 1950b.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Jose Carlos Bruni. São Paulo: Ed. Grijalbo, 1977.

FARIA, A. L. G. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ª ed. Campinas: Autores e Associados, 2005.

FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social (1890 -1920)**. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 1ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1964.

FIA – Fundação Instituto de Administração/USP. **Relatório de pesquisa, etapas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7**. São Paulo, 2004.

_____. **Avaliação dos Centros Educacionais Unificados – CEUs**. FIA. São Paulo, 16 de agosto de 2004.

FICHTNER, B., Fichtner, **Vigotski**, texto mimeografado utilizado no curso de de Pedagogia da Universidade de Siegen, (2006)

FICHTNER, B., Desenvolvimento e aprendizagem como diálogo para o futuro (p. 23 a 42) in GERALDI, J. W., FICHTNER, B. e BENITES, M. **Transgressões convergentes. Vigostki, Bakhtin, Bateson**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

FINA, W. M. **O chão de Piratininga**. São Paulo: Anhembi, 1965.

_____. **Paço Municipal – sua história nos quatro séculos de sua existência**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006.

FOUCAULT, M. **De outros espaços**. In: Conferência no Cercle d'Études Architecturales, 1967. (publicado igualmente em Architecture, Movement, Continuité, 5, de 1984) <http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html>. Acesso em março de 2009.

FREIRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1988. 20ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 16ª. ed. São Paulo, Olho d'Água, 2006.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A Educação na cidade**, São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. Documento elaborado pela Administração Freire em que se definem os eixos diretores da proposta de Escola Pública popular. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 1989.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Escola primária para o Brasil. **RBPE**, v. 35, n. 82, p. 15-33, abr./jun. 1961.

FREIRE, P., Freire, Ana M. A. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, A. A. de. **Tradições e reminiscências paulistanas**. 3ª ed. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1978 (Coleção Paulística, 9).

_____. Piratininga, a achada. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, v. 182, p. 119-258, jul./dez. 1971.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Arquitetura escolar e política educacional**: os programas na atual administração do Estado. São Paulo: FDE, 1998.

FUNDAÇÃO SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil** – Evolução do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (2000/2005). São Paulo, maio 2007.

_____. **São Paulo outrora e agora**. São Paulo, 2004.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 16ª. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961

_____. **Em busca de novo modelo** – reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

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

_____. **História das idéias pedagógicas**. 8ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002 (Série Educação).

GAGNEBIN, J. M. Prefácio. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GALLO, S. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Editora Nimep, 1995a.

_____. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995b.

_____. Politecnicidade e educação: a contribuição anarquista. **Pro-Posições**, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, v. 4, n. 3(12): 34-46, nov. 1993.

Educação e liberdade: a experiência da escola moderna de Barcelona. **Pro-Posições**, Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, v. 3, n. 3(9): 14-23, dez. 1992.

GARIBE, R.; CAPUCCI, P (Orgs.). **Gestão pública nos territórios da cidade** – ciclo de atividades com as subprefeituras. São Paulo, Secretaria Municipal das Subprefeituras de São Paulo, Mídia Alternativa Comunicação e Editora, 2004.

GENTILI, P.; MCCOWAN, T. (Org). **Reinventar a escola pública**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003

GERHARDT, A. F. L. M. O ideal e o real na escola brasileira. **Duplipensar.net**. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2006-Q2/o-ideal-e-o-real-na-escola-brasileira.html>>. Acesso em 17.04.2006.

GHANEM, E. **Educação como convivência democrática**. Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade. Maio 2007. Disponível em: <www.letras.ufmg.br<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=923>>. Acesso em 03.02.2010

_____. Qualidade da educação, democracia e produção de conhecimento. In: GHANEM, E. Educação escolar e democracia no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004, p. 169-219.

_____. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004.

_____. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Tese (Doutorado). São Paulo, Feusp, 2000.

GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Editora Manole, 2003.

GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999.

GUARDIA, F. F. y La. **Escuela moderna**. Madrid, Ediciones Solidariad, s/d. Disponível em: <www.laic.org>. Acesso em 12.12.2007.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S.B. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis. Vozes, 1986.

HABITAT, São Paulo, nº 9, 1952.

HABITAT, São Paulo, nº 4, 1951.

HADDAD, S. Educação e exclusão no Brasil. **Revista em Questão** – Ação Educativa, São Paulo, n. 3, março de 2007.

HOLANDA, S. B. de. **Visão do Paraíso**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

_____. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. Presença de Florestan Fernandes. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, São Paulo, Cebrap, v. 10, n. 26, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Brasil, 500 anos** – Apêndice Povoamento no Brasil. Rio de Janeiro, 2000.

INFANTE, A. **Relatório do PNUD** (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), 2005. Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso em 20.10.2007.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Políticas sociais – acompanhamento e análise**, n. 13, edição especial, 2007.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil 1996**. Rio de Janeiro, 1996.

JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R. M. **Desenvolvimento social e intersectorialidade: a cidade solidária**. São Paulo: Fundap, 1997. Mimeografado.

KAHN, S. U. As capitânicas hereditárias, o governo geral, o Estado do Brasil. **Revista Ciência Política**, v. 6, n. 2, p. 53-114, abr./jun. 1972.

KASSICK, N. B.; KASSICK, C. N. **A contribuição do pensamento pedagógico libertário para a história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KHAIR, A. A. **Custos dos Centros Educacionais Unificados**. PNUD, 2004 (relatório final).

KOGA, D. **Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOVARICK, L. **Capitalismo e marginalidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACOMBE, A. J. **Capitânicas hereditárias**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1978.

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

LARRUBIA, S. **As Múltiplas Linguagens : encorajar a ler**. in GOULART, A. L., MELO, S. A (orgs) **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para a pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara/SP: Junqueira Marin, 2007.

LAURENTI, R. B. **Aprendizagem por meio da narrativa**. São Paulo: Vetor Editora, 2006.

LEITE, S. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1956-1958.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2ª. ed. Brasília: Inep/MEC, 2004 (Coleção Estudos de Educação e Perfis de Educadores).

LEMOS, C. A. C. Organização urbana e arquitetura em São Paulo dos tempos coloniais. In: PORTA, P. (Org.). **História da cidade de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2004, v. 1, p. 145-177.

LEONTIEV, A. N. **Activiade, consciência y personalidade**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEUENROTH, E. **Anarquismo**: roteiro de libertação social. Rio de Janeiro: Ed. Mundo Livre, 1963.

LOPES, J. T. **Escola, território e políticas culturais**. Porto: Editora Campo das Letras, 2003.

LUÍS, W. **Na Capitania de São Vicente**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

LUIZETTO, F. V. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 01 (1912-1919). **Educação e Sociedade**, São Paulo/Campinas, Cortez/Cedes, n. 24, ago. 1986.

_____. Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX. **Educação e Sociedade**, São Paulo/Campinas, Cortez/Cedes, n. 12, 1984b.

_____. **Presença do anarquismo no Brasil**: um estudo dos episódios libertário e educacional. Tese (Doutorado). São Carlos, USP, 1984a.

MACEDO, C. M. **A reprodução da desigualdade**. São Paulo: Hucitec, São Paulo, 1986.

MACIEL, L. A. Uma praça para a República! In: REIS, M. C. D. (Org.). **Caetano de Campos**: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo: Associação de ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994, p. 21-30

MAGALHÃES, I., BARRETO, L., TREVAS, V. (org.) **Governo e Cidadania - balanços e reflexões sobre o modo petista e governar**. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

MARCILIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel e Imprensa Oficial, 2005.

MARQUES, E.; BITAR, S. Espaço e grupos sociais na metrópole paulistana. **Novos Estudos**, São Paulo, Cebrap, n. 64, 2002.

MARQUES, M. E. de A. **Apontamentos históricos... da província de São Paulo**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, v. 2, 1980.

MARQUES, S. M. L. **Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo**: o Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes de Rio Claro. Dissertação (Mestrado). São Paulo, PUC, 1985.

MARX, K. O Dezoito de Brumário de Luis Bonaparte. **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1974.

_____. Para a crítica da economia política. **Os Pensadores**. São Paulo: Ed. Abril, 1974, p. 107-263.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Editora Grijalbo, 1977.

MATOS, L. A. de. **Resenha**. Revista de Estudos Brasileiros. n 14, 2000.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MENEZES, L. C. de. Rever o quê, mudar por quê. **Acesso** – revista de educação e informática, São Paulo, FDE, n. 14, p. 29-34, dez. 2000.

MESQUITA, Z. Do território à consciência territorial. In: MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. (Orgs.). **Territórios do cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS – Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, 1995, p. 76-92.

MILLIET, S. **Roteiro do café e outros ensaios**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1941 (Coleção Departamento de Cultura, v.25).

MIRANDA, N. **Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.

_____. **O significado de um parque infantil em Santo Amaro**. São Paulo: Subprefeitura de Santo Amaro, 1938.

MONROE, P. **História da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MONTEIRO, Z. F. **Reconstituição do caminho do carro para Santo Amaro**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, v. 1, 1943.

MORSE, R. **De comunidade à metrópole**. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Fundação de São Paulo, 1954.

MOURA, G. de A. Santo André da Borda do Campo. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**, v. 14, p. 5-24, 1909.

MUNHOZ, C. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**: CEU e OP Criança. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

_____. **Vivir, educar** – desde la seducción, el amor y la pasión. 1ª. ed. Barcelona: Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud, 2003.

NISKIER, A. **Educação brasileira**: 500 anos de história. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

NOE, A. A relação educação e sociedade. **Antroposmoderno**, 03/12/2003.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, C. **A escola redescobre a cidade**: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca – 1919-1935. Tese (Livre docência). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1993.

O CORREIO BRASILIENSE, Brasília, domingo, 02/06/2002.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova – A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo, 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em 20.06.2007.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65(150): 407-25, maio-agosto, 1984.

OLIVEIRA, F. de. A economia brasileira: crítica à razão dualista. **Novos Estudos**, São Paulo, Cebrap, n. 2, 1972.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico** – como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da escola cidadã, v.7).

PADILHA, P. R.; SILVA, R. da. **Educação com qualidade social**: a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: SME/SP; Inst. Paulo Freire, 2004.

PAIM, N. C. **O conceber, o nascer, o permanecer**. In: **PROEPE. Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas: IDB – Impressão Digital do Brasil/Faculdade de Educação – Unicamp, 2002.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEEUSP, 2002. P.11-23.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/paro_1.htm>. Acesso em 17.05.2010.

_____. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18. **Sistemas e instituições**: repensando a teoria na prática. Porto Alegre, Anpae, 1997a, p. 303-314.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997b.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986

PARO, V. H.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. de. **Escola em tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Programa de governo** – Coligação Muda São Paulo, 2000.

_____. 2º Encontro Nacional de Educação do PT – Taboão da Serra/SP, julho de 1992.

_____. Estatuto, Manifesto de Fundação, Manifesto aprovado pelo Movimento Pró-PT e Ata de fundação do PT, em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion (SP), e publicado no Diário Oficial da União de 21 de outubro de 1980 – Editora Perseu Abramo.

PAZ, R. D. O. **Caracterização, processos e situações críticas de encaminhamento**. Relatório para o Observatório da Habitação da Cidade de São Paulo, Cepal, 2000.

PENTEADO, J. As escolas e sua influência social – o ensino oficial e o ensino racionalista. **A Vida**. Rio de Janeiro, v. 1, dez. 1914.

PEREIRA, B. A cidade de Anchieta. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, v. 23, p. 5-123, maio 1936.

PEREZ, M. A. Concepção de educação para uma política pública na cidade de São Paulo. In: GASPARG, R.; AKERMAN, M.; GARIBE, R. **Espaço urbano e inclusão social** – a gestão pública na cidade de São Paulo, 2001-2004. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. Rumbo a uma ciudad educadora: la educacion y la construccion de una política de combate contra la exclusion. **IDEP – Revista Educación y Ciudad**, n. 7, p. 107-126, out. 2005.

_____. A educação e a construção da política de combate à exclusão. Artigo apresentado na II Conferência Internacional da rede 10 – Luta contra a pobreza urbana, fev. 2004.

_____. A valorização da escolaridade – Secretaria Municipal de Educação. In: POCHMANN, M. (Org.). **Políticas de inclusão social**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

_____. Entrevista. **Revista Forum**, 2004.

_____. **Primeiras palavras**. In: ANTUNES, A. (Org.). **Orçamento Participativo Criança**. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Secretaria Municipal de Educação, 2004.

_____. Programas sociais: visão dos parceiros. In: POCHMANN, M. (Org.). **Políticas de inclusão social**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 123-127.

Os CEUs e sua proposta para a educação. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003

PEREZ, M. A.; FARIA, A. B. G. de; SEIXAS, L. C. Os CEUs e sua proposta para a educação. In: CAMPOS, C. M.; GAMA, L. H.; SACHETTA, V. **São Paulo, metrópole em trânsito** – percursos urbanos e culturais. São Paulo: Editora Senac, 2004.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERROTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PERROTI, E. PROESI – Programa Serviços de Informação em Educação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 1, p. 105-112, 1994.

PETRONE, P. **Aldeamentos paulistas**. São Paulo: Edusp, 1995.

PINHEIRO, J. Parcerias e terceirização: transferência de responsabilidade sobre os serviços. **Lutas Sociais**, São Paulo, Neils Núcleo de Estudos sobre Ideologias e Lutas Sociais – PUC/SP, n. 1, 2º semestre, 1996.

PINHO, A. de. A escola – prelúdio da caserna. **A Vida**. Rio de Janeiro, v.1, mar. 1915.

PINTO, L. **Pierre Bordieu e a Teoria do Mundo Social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

POCHMANN, M. **Políticas de inclusão social** – resultados e avaliação. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

_____. **Outra cidade é possível**: alternativas de inclusão social em São Paulo. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PORTA, P. (Org.). **História da cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 3 v., 2004.

PORTO, A. R. **História urbanística da cidade de São Paulo (1554-1988)**. São Paulo: Ed. Carthago & Forte, 1992.

PRADO Jr., C. **A revolução brasileira** – perspectivas em 1977. 5ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

_____. O fator geográfico na formação e desenvolvimento da cidade de São Paulo. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **O que são os Parques e Recantos Infantis de São Paulo**, 1949.

PROGRAMA DE GOVERNO. Campanha do Governo do Distrito Federal, 1994 – O que faz a diferença, 101 soluções criativas da nova maneira de governar do Governo Democrático e Popular.

PROJETO E CONSTRUÇÃO, São Paulo, nº 11, outubro 1971.

PUTMAM, R. D. **Comunidade e democracia** – a experiência da Itália moderna. 2ª. ed. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2000.

QUARESMA, S. J. Durkheim e Weber: inspiração para uma nova sociabilidade, o neotribalismo. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 81-89, janeiro-julho 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 03.02.2010.

RECCO, C. História de São Paulo. **Histórianet.**, 2004. Disponível em: <<http://historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=745>>.

REGISTRO GERAL DA CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (R.G.). São Paulo: Arquivo Municipal de São Paulo/Departamento de Cultura, 1917-1946. (v. 2, 12 e 14).

REIS FILHO, N. G. dos. **São Paulo: vila, cidade, metrópole**. São Paulo: Bank Boston; Prefeitura de São Paulo, 2004.

REVISTA DA FAEEBA, Salvador, n 13, p. 151-160, jan/jun. 2000.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Ano 4, n. 4, dezembro 1974.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, n. 1, março 1970.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Ano 1, n. 2 fevereiro 1969.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Ano 1, n. 1, setembro 1968

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, Inep, v. 44, n. 99, p. 99-120, jul./set. 1965.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL. Jubileu de Prata do Ensino Municipal, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Ano XIV, n. 10, dezembro 1981.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs, governo Leonel Brizola** – um governo que faz escola. Governo do Rio de Janeiro: Bloch Editores S/A, 1986.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18ª. ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, E. **História do movimento anarquista no Brasil**. Florianópolis: Editora Insular, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica** – desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortes, 1998.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994.

ROVAI, E. Uma pedagogia social em ato – revivida na memória. In: ROVAI, E. (Org.). **Ensino vocacional, uma pedagogia atual**. São Paulo: Editora Cortes, 2005, p. 50-91.

SADER, E. Os céus da Paulicéia. **JB Online**, 25/01/2004.

SANCHES, C. E. **Creche: realidade e ambigüidades**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. et al. **Território, territórios** – ensaios sobre o ordenamento territorial. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 13-21.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, U. de P.; BARRETA, D. (Orgs.). **Subprefeituras** – descentralização e participação popular em São Paulo. São Paulo: Hucitec, 2004.

SÃO PAULO (Município). **Centro Educacional Unificado – CEU: a cidadania decolando em São Paulo**. São Paulo: PMSP, 2003.

_____. **Plano de metas para a educação**, maio de 2003.

_____. **Revista Relações Internacionais**, 2004.

_____. **São Paulo: crise e mudança**. 2ª ed. Prefeitura do Município de São Paulo/Editora Brasiliense, s/d. _____. **O poder em São Paulo** – História da administração pública da cidade. São Paulo: Editora Cortes, 1992.

SÃO PAULO (Município). EDIF. EDIF/SSO – Departamento de Edificações da Secretaria Municipal de Serviços e Obras. **Caderno com o projeto arquitetônico do CEU**, dezembro de 2002.

_____. **Praça de Equipamentos Educacionais Integrados Inácio Monteiro**, 2001

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. **Meu bairro, minha cidade**. Você também faz parte desta história. Análise do primeiro contato do público com a exposição. Indicativos para futuras ações. CEU Jambeiro, Bairro de Guaianases. Expomus, 2004.

_____. Secretaria de Educação. **Qualidade social da educação**. 2004 (documento interno).

_____. Secretaria de Educação. **Regimento Interno dos Centros Educacionais Unificados** (Minuta atualizada com sugestões até outubro 2004, incluindo recomendações da Assistência Técnica Legislativa, revisão final do Gabinete da SME e incorporação das últimas sugestões dos colegiados) – versão 08 nov. 2004.

_____. Secretaria de Educação; FIA. **Avaliação dos Centros Educacionais Unificados**. Primeira Tomada. São Paulo, junho de 2004.

_____. Secretaria de Educação; FIA. **Avaliação dos CEUs segundo seus usuários atuais e potenciais**. São Paulo, abril de 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Centro Educacional Unificado São Mateus. **Construindo o projeto político-pedagógico**. São Paulo, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Educação da subprefeitura de Parelheiros. **Parelheiros e a construção do currículo**: por uma educação popular crítica. São Paulo, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Educação da subprefeitura de São Mateus. **Projeto político-pedagógico 2004**. São Paulo, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de Vila Prudente/Sapopemba. **Projeto político-pedagógico**. São Paulo, 2004.

_____. SME/ATP/DOT. **Concepção de educação para uma política pública da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 2004.

_____. SME/ATP/DOT. **Projeto Político Pedagógico do Ceci**. São Paulo, 2004.

_____. SME/ATP/DOT. Proposta de organização e funcionamento do Ceci. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 2004.

_____. **Sumário de dados**. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2004.

_____. Secretaria de Educação/ATP/DOT. **EducAção**, Gestão, currículo e diversidade, n. 5, 2004.

_____. Secretaria de Educação. **CEU – Guia do gestor**. FIA, 2004.

_____. Secretaria de Educação. **Centros Educacionais Unificados**. Meu bairro, minha cidade. Considerações sobre o livro-caderno de atividades. Equipe de coordenação do projeto “Meu bairro, minha cidade”, Expomus, 2004

_____. Secretaria de Educação. **CEU Jambeiro**. O que fizemos? O que estamos fazendo? O que pretendemos fazer? 2004.

_____. Secretaria de Educação. **Centros Educacionais Unificados**. A política de gestão da cidade de São Paulo e o projeto político-pedagógico da Secretaria da Educação. (s/data)

_____. Secretaria de Educação. **Estudo – Impacto orçamentário-financeiro**. Construção dos Centros Educacionais Unificados – CEU. Abril de 2004.

_____. Secretaria de Educação/ATP/DOT. **EducAção**, Cidade educadora – educação inclusiva: um sonho possível. n. 4, 2003.

_____. Secretaria de Educação. **Centro Educacional Unificado**, maio de 2003 (CD-ROM).

_____. Secretaria de Educação. **Centros Educacionais Unificados – CEU**. Textos legais, julho de 2003.

_____. Secretaria de Educação. **CEU. Proposta político-pedagógica** (versão preliminar). Maio de 2003.

_____. Secretaria de Educação. **Operação urbana CEU**. Conae, fevereiro de 2003.

_____. Secretaria de Educação; FIA. **Proposta de pesquisa de opinião e de mercado** – Avaliação do grau de satisfação das comunidades atendidas pelos Centros Educacionais Unificados – CEU, dezembro de 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Núcleo de Ação Educativa NAE-13. **Projeto político-pedagógico 2003** – São Mateus, nossa história, nossa luta. São Paulo, 2003.

_____. SME/ATP/DOT. **Caderno CEU – Centro Educacional Unificado**. São Paulo: PMSP, 2003.

_____. SME/ATP/DOT. **Leitura do mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade**. São Paulo, 2003 (Caderno Temático de Formação, 1).

_____. SME/ATP/DOT. **Centro Educacional Unificado: proposta político-pedagógica**. (Versão preliminar). São Paulo, maio de 2003. Mimeografado.

_____. Secretaria de Educação/ATP/DOT. **EducAção**, n. 3, fevereiro de 2002.

_____. Secretaria de Educação. **CEU – Relatório**, dezembro de 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação, NAE 12. Semana Paulo Freire 80 anos. **Caderno de formação**, textos. São Paulo, 2001.

_____. Secretaria de Educação/ATP/DOT. **EducAção**, n. 1, janeiro de 2001.

_____. Secretaria de Educação. **Implementação da política educacional/93** – Planejamento estratégico Caderno DOT/Gas.003/93, 1993.

_____. Secretaria de Educação. Escola e participação. **Construindo a educação pública e popular** – Diretrizes e prioridades para 1992/ano 4.

_____. Secretaria de Educação. **O que são os parques infantis e recantos infantis de São Paulo**. São Paulo, Folheto, 1949.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 7**, 23 de dezembro de 1963.

SEGAWA, H. M. **Construção de ordens**: um aspecto da arquitetura no Brasil 1808 -1930. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU-USP, 1988.

SEGNINI, L. R. P. **Ferrovia e ferroviários**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

SENADO FEDERAL. Cieps e Ciacs foram pioneiros na proposta. **Jornal do Senado**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/JORNAL/noticia.asp?codEditoria=1507&dataEdicaoVer=20061120&dataEdicaoAtual=20070323&nomeEditoria=Educa%E7%E3o&codNoticia=52191>>. Acesso em 23.03.2007.

SETTON, M. da G. J. Teoria do habitus em Pierre Bordieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 20, p. 60-70, 2002.

SILVA, C. **Base comum de conhecimento do cidadão**. Disponível em: <<http://www.lidas.org.br>>. Acesso em 20.12. 2009.

_____. Entrevista. **Revista do Centro de Estudos da Metrópole**. Disponível em: <http://www.centrodametropole.org.br/entrevistas_silva2.html>. Acesso em 20.12. 2009.

SIMONSEN, R. C. **Historia econômica do Brasil (1500/1820)** – curso professado na escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. 6ª. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

SOUZA SANTOS, B. **A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura**

emancipatória. Exposição realizada no Seminário: “Estudos Territoriais de desigualdades sociais”, 16 e 17 de maio de 2001, no auditório da PUC/SP. Disponível em: <www.cedest.info>. Acesso em 05.12.2006

SOUZA, A. P. **Por uma política de metas de redução da pobreza.** SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, v.18/ nº.4/ São Paulo: Fundação SEADE, Out-Dez 2004 (www.cepam.sp.gov.br/arquivos/artigos/MetasReducaoPobreza.pdf) Acesso em 05.12.2008.

SOUZA, C. P. de. (Org.). **História da educação** – processos, práticas e saberes. 3ª. ed. São Paulo: Editora Escrituras, 2003.

SPOSATI, A. (Coord.). **Mapa da exclusão/inclusão social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Educ, 2000.

SPOSATI, A. **Cidade em pedaços.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

SUPLICY, M. **Atualidade da democracia participativa.** Porto Alegre, novembro de 1999. Mimeografado.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação,(Anped), n, 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

_____. Escola Normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930. In: REIS, M. C. D. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo.** São Paulo: Associação dos ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994.

TAQUES DE ALMEIDA PAIS LEME, P. **História da Capitania de São Vicente.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/sf000043.pdf>>. Acesso em 15.03.2008.

TAUNAY, A. E. **História da cidade de São Paulo.** São Paulo: Melhoramentos, 1953.

_____. **São Paulo nos primeiros anos (1554 -1601).** Tours, Imprensa de E. Arrault e Cia, 1920.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução da filosofia da educação** – A escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

TOLEDO, B. L. de. **São Paulo: três cidades em um século.** São Paulo: Editora Cosac e Naify, 2004.

TOLEDO, R. P. **A capital da solidão.** Uma história de São Paulo das origens a 1900. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2003.

TONUCCI, F. **La città dei bambini.** Roma, 1996.

TORRES, H. da G. Fronteira paulistana. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, XIV. Anais. Caxambu-MG, Abep, 2004.

TOSI, A. **Celso Furtado e a economia brasileira**. DPCT/IG/Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.centrocelsofurtado.org.br/adm/enviadas/doc/25_20060704234242.pdf>. Acesso em 24.10.2007.

UTSUMI, M. C. **Escola padrão**: avanço na melhoria do ensino? Notas: BBE. Dissertação (Mestrado). Campinas, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VILANOVA ARTIGAS, J. B. **Caminhos da arquitetura**. São Paulo: Pini/Fundação Vilanova Artigas, 1986.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 6ª tiragem, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª edição. São Paulo: Icone Editora, 1988.

_____. **Denken und sprechen** (Pensamento e linguagem.). München: Fischer, 1974.

_____. **The psychology of art**. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1971.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone/Edusp, 1988.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência nos municípios brasileiros**. OEA, fevereiro 2007.

WASELFISZ, J. J.; ATHIAS, G. **Mapa da violência de São Paulo**. Brasília: Unesco, 2005.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. 3ª ed. Brasília: Editora UNB, 1994.

_____. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

WERLES, C. O ensino complementar na Prefeitura. **Revista Escola Municipal**, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do Município de São Paulo, Ano I, n. 2, p. 21-24, fevereiro 1969.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

XAVIER, M. E. S. P. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

Legislação

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20/12/1996.

BRASIL. **Lei Federal n° 9.424** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, 24/12/1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação, 9/01/2001.

SÃO PAULO (Município). Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 04/04/1990.

SÃO PAULO (Município). **Lei n. 13.430**. Plano Diretor, 2002.

SÃO PAULO (Município). **Lei n° 12.651**, de 06.05.1990, regulamentada pelo Decreto n° 41.836/02 e modificado em 2002 pela Lei n° 13.265, de 02/01/2002.

SÃO PAULO (Município). **Lei n° 13.163**, de 05/07/2001, regulamentada pelo Decreto n° 40.845, de 11/07/2001.

SÃO PAULO (Município). **Lei n° 13.399**, de 01/08/2002, criação das Subprefeituras.

SÃO PAULO (Município). **Lei n° 13.707**, de 07/01/2004. Declara 20 de novembro feriado municipal, Dia da Consciência Negra, Zumbi.

SÃO PAULO (Município). **Lei 11.229/92**, Estatuto do Magistério

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.194

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.195

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.196

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.197

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.198

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.199

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.200
SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.201
SÃO PAULO (Município). Decreto n° 42.832, de 6 de fevereiro de 2003.
SÃO PAULO (Município). Decreto n° 43.802, de 16 de setembro de 2003.
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria n° 02212/2003
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria n° 02576/2003
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria n° 03480/2003
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria n° 03707/2003
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria n° 03864/2003
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria n° 04307/2003
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria n° 04359/2003
SÃO PAULO (Município). SJ/DESAP. Portaria n° 00020/2002
SÃO PAULO (Município). SJ/DESAP. Portaria n° 00021/2002
SÃO PAULO (Município). SJ/DESAP. Portaria n° 00022/2002
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria Intersecretarial n° 00005/2003
SÃO PAULO (Município). SME. Portaria Intersecretarial n° 00006/2003

Sites

Abrindo os trilhos para a locomotiva
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/historia>. Acesso em 17.10.2007.

Construção da Nação – Imigração
<<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/consnac/imigra/apresent/apresent.htm>>. Acesso em 20.10.2007.

Departamento do Patrimônio Histórico
<<http://www.prodiam.sp.gov.br/dph/historia>>. Acesso em 20.10.2007.

Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia <<http://www.laic.org/cas/index.php>>. Acesso em 12.12.2007

História de São Paulo <<http://www.historianet.com.br>>. Acesso em 15.11.2007.

Sampa.Art <<http://www.sampa.art.br/saopaulo/viadutochal.htm>>. Acesso em 23.10.2007.

Mapa da Exclusão <www.dpi.inpe.br>. Acesso em 20.10.2007.

Portal do governo do Estado de São Paulo <www.saopaulo.sp.gov.br> Acesso em 10.11.2007.

Projeto Brasil 500 Anos <www.expo500anos.com.br>. Acesso em 21.10.2007.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas <<http://cpdoc.fgv.br/>> Acesso em 20.10.2007.

Sala São Paulo <www.salasaopaulo.art.br> Acesso em 20.10.2007.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento <www.pnud.org.br> Acesso em 30.10.2007; 15.03.2008; 01.11.2010.

Centro de Referência em Educação Mario Covas
www.crmariocovas.sp.gov.br Acesso em 20.03.2008.

Fundação para o Desenvolvimento da Educação <www.fde.sp.gov.br>. Acesso em 15.03.2008.

Prefeitura da Cidade de São Paulo <www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em 20.10.2007.

Psicologia.net <http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo>. Acesso em 20.03.2008.

Duplipensar <www.duplipensar.net/artigos> . Acesso em 20.03.2008.

Pedagogia em Foco <www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em 20.03.2008.

Biblioteca Virtual Anísio Teixeira <www.prossiga.br/anisioteixeira>. Acesso em 20.10.2007.

Agência Educa Brasil – Informação para a formação
<www.educabrasil.com.br>. Acesso em 15.03.2008.

Blog CAIC na Mídia – projeto desenvolvido pelo projeto de extensão universitária comunitária “Gente Comum”, Jornalismo/Unopar, coordenado pelo professor Reinaldo César Zenardi <<http://ehnoisnamidia.blogspot.com/>> Acesso em 29.01.2009.

<WWW.Info.planalto.gov.br> – discurso proferido pelo presidente Lula na inauguração do CEU Jambeiro. Acesso em 29.01.2009.

Histórias, Sociedade e Educação no Brasil/Faculdade da Educação – Unicamp
<www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em 18.10.2010

Google <WWW.geocities.com.br>. Acesso em 11.10.2007