

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

ROSELY FÁTIMA DOS SANTOS ARROJO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O PROGRAMA CENTRO
EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU) NA CIDADE DE SÃO PAULO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUCSP

ROSELY FÁTIMA DOS SANTOS ARROJO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O PROGRAMA CENTRO
EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU) NA CIDADE DE SÃO PAULO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Alda Luiza Carlini.

SÃO PAULO

2015

Banca Examinadora:

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a todos que constroem,
todos os dias, um mundo melhor, no anonimato
do seu fazer.*

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo pela oportunidade de agradecer. Nessa vida frenética que levamos, ter um espaço para agradecer é de muita preciosidade. Agradecer a DEUS tenho conseguido, porque nossa mente não para e mesmo na corrida do dia a dia, em algum momento, me pego agradecendo.

Chance, única, é poder deixar escrito, num espaço público, a declaração de que o compartilhamento, a solidariedade, a dedicação, o respeito, enfim, o Amor são palpáveis; não se encontram só no imaginário, mas podem e devem ser vividos; fazem parte da minha vida. São reais, são pessoas, pessoas humanas, que talvez não vivam de forma comum.

A meu pai Porphirio e minha mãe Dirce, pelo amor incondicional. À minha irmã Ana Maria, pela competência. Aos JOSÉS da minha vida, pai e filho, pelo apoio arrojado, de sempre. Sonharam e sonham comigo e, ainda, simplesmente por amor, que se traduz em respeito, com desprendimento e altruísmo, me tornam possíveis as realidades, muitas vezes utópicas, da Educação, vício de uma vida, da minha vida, há mais de 40 anos!

A minha amiga Prof^a Vera Perussi, que partilha comigo todos os dias, o dia a dia da Educação Pública na periferia dessa cidade. Pelo exemplo competente de cidadania e do dever cumprido.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Alda Carlini, que pela sabedoria e sensibilidade tornou possível a construção dessa ponte que une a escola pública à academia e apoiou a tão necessária travessia.

Às professoras doutoras Sandra Ferreira e Emília Cipriano Sanches, pelas valiosas recomendações à elaboração final deste texto, por ocasião do exame de qualificação.

*Nem tudo o que se enfrenta pode ser modificado.
Mas nada pode ser modificado até que seja enfrentado.*
James Baldwin

ARROJO, Rosely de Fátima dos Santos. FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O PROGRAMA CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU) NA CIDADE DE SÃO PAULO. Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, PUCSP, 2015.

RESUMO

Essa pesquisa tem como foco a formação continuada de educadores nos horários coletivos das unidades educacionais do CEU Perus, no sentido de identificar os possíveis entraves e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de formação técnica e política dos gestores, professores e coordenadores dos núcleos educacional, cultural, de esporte e lazer, garantindo a retomada e a partilha entre todos os atores da concepção teórica do projeto CEU. Dessa forma, essa investigação tem por objetivo geral elaborar recomendações relativas à formação continuada dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares; os coordenadores dos núcleos de educação, cultura, esporte e lazer; os gestores dos equipamentos; e os professores do CEU, preocupadas com a recuperação de seus propósitos educacionais e princípios pedagógicos. E, por objetivos específicos: Caracterizar a compreensão dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares; dos coordenadores dos núcleos de educação, cultura, esporte e lazer; dos gestores dos equipamentos; e dos professores do CEU, em exercício na unidade Perus, sobre o projeto CEU; Organizar dados e informações relativas ao projeto CEU, em termos históricos, políticos, sociais e pedagógicos. A pesquisa foi desenvolvida em abordagem qualitativa, baseada na recuperação bibliográfica e documental de informações sobre o objeto de estudo; na análise de referências sobre a formação continuada e na reflexão sobre a experiência da pesquisadora, protagonista qualificada desse processo educacional, tanto em termos históricos, quanto políticos e pedagógicos.

Palavras-chave: centro educacional unificado, coordenação pedagógica , formação, horário coletivo.

ARROJO, Rosely de Fátima dos Santos. FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O PROGRAMA CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU) NA CIDADE DE SÃO PAULO. Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, PUCSP, 2015.

ABSTRACT

The focus of this research is the continuous development of teachers during the collective schedule of the CEU Perus' educational units, with the purpose of identify possible obstacles and enlarge the possibility of building up the technical and political background of managers, teachers and coordinators of the educational, cultural, sports and leisure cores, in order to guarantee the recovery and division among of all actors of the CEU project theoretical concept. In this sense, the general objective of this research is to make proposals concerning the continuous development of the pedagogical coordinators of the schools units; the equipment managers and the CEU teachers that look for the recovery of their educational purposes and pedagogical principles. The specific objectives are: - To Describe the comprehension of the CEU project of the pedagogical coordinators of schools units; of the coordinators of education, culture, sport and leisure cores; of the equipment managers and the CEU teachers, which work at the Perus unit; To Organize data and information related to the CEU project, concerning to the historical, political and social terms. The approach of this research is qualitative, based on the recovery of bibliographic and documental information of CEU Perus as well as in the analysis of references about the continuous development and reflection on the researcher experience, which is a qualified protagonist of this educational process, considering historical, political and pedagogical terms.

Keywords: unified educational center, pedagogical coordination, continuous development, collective schedule.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECI - Centro de Cultura Indígena
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEFAI - Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEFOR - Centro de Formação e Desenvolvimento dos Trabalhadores da Saúde
CEI - Centro de Educação Infantil
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU - Centro Educacional Unificado
CIAC - Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
DRE - Diretoria Regional de Educação
DOT - Departamento de Orientação Técnica
EDIF - Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFEM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FIA - Fundação Instituto de Administração
IPF - Instituto Paulo Freire
NAAPA - Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
NAE4 - Núcleo de Ação Educativa 4
PAAI - Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PME - Plano Municipal de Educação
PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAIC - Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEME - Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação
SME - Secretaria Municipal de Educação
SEE - Secretaria Estadual de Educação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNICEU - Universidades nos CEU

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos acadêmicos pesquisados	21
Quadro 2: Relação dos CEU, por bairros e DRE	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização dos CEU (21), na primeira fase	15
Figura 2: Organograma da Secretaria Municipal de Educação	34
Figura 3: Cartaz com convocação para a reunião	44
Figura 4: Reunião realizada em 17jul2003	44
Figura 5: Reunião realizada em 17jul2003	45
Figura 6: Construção da Passarela sobre a estrada de ferro	45
Figura 7: Construção da Passarela sobre a estrada de ferro	46
Figura 8: Construção da pista de skate	46
Figura 9: Construção do gabião no córrego	47
Figura 10: Foto aérea do Recanto dos Humildes.	49
Figura 11: Reunião com os Responsáveis pela inauguração do CEU	51

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - IDH das subprefeituras em que foram situados os CEU	85
---	----

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1	
Políticas públicas em ação: O Centro Educacional Unificado (CEU)	26
1.1 O Centro Educacional Unificado - antecedentes históricos.....	26
1.2 O cenário atual da Educação Municipal: a grandeza de uma cidade.....	30
1.2.1 Educação Infantil	30
1.2.2 Ensino fundamental	31
1.2.3 Ensino médio	32
1.2.4 Ensino superior	33
1.3 O cenário atual dos CEU: a distinção de um projeto	34
1.3.1 CEU: uma política pública implantada pela legislação	36
1.3.2 CEU: uma política pública implantada por um projeto inédito	39
Capítulo 2	
CEU Perus: Descrição de um lócus	49
2.1 CEU Perus: o contexto da investigação	49
Capítulo 3	
Metodologia: os passos seguidos	55
3.1 A análise documental: um conhecimento necessário	57
3.2 Observação participante: um modelo adaptado	59
Capítulo 4	
Formação Continuada de Educadores do CEU: aspectos constituintes	61
4.1 Formação continuada nos textos legais	61
4.2 Formação do gestor, dos coordenadores dos núcleos de Cultura e Esportes e de suas equipes técnicas.....	65
4.3 Formação de gestores, professores e funcionários das unidades escolares	67
4.4 Pontos estruturantes	69
Considerações finais	75
Referências	
Anexos	

INTRODUÇÃO

Apresentação da pesquisadora: uma breve narrativa

O meu percurso profissional iniciou-se como estudante do antigo Ginásio: formava grupos de estudo e dava aulas para os meus colegas. Dei muitas aulas particulares, de diferentes disciplinas. Lecionei no antigo MOBREAL e, durante os estudos na universidade, lecionei nos cursos supletivos de “madureza” e, como professor-aluno, na Rede Estadual de São Paulo. Após concluir a graduação, trabalhei como professora de diversas disciplinas da área de ciências exatas na Rede Estadual, pois realizei, concomitantemente, os cursos de Matemática e de Engenharia de Alimentos, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Decidi pelo Magistério, que sempre me fascinou. Tornei-me Professora titular das redes estadual e municipal e Coordenadora Pedagógica titular da rede municipal. Trabalhei em diversos Colégios particulares, entre eles, o Colégio Técnico da PUC de Campinas e o Colégio Dante Alighieri, em São Paulo. Fui Coordenadora de Educação, na gestão municipal Marta Suplicy, quando implantei o CEU Perus e a Coordenadoria de Educação de Perus. Na gestão Serra, trabalhei na Sala CEU, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a seguir fui Diretora Regional de Educação dos Distritos da Lapa, Pirituba e Perus. Em 2013, fui Secretária de Educação da Cidade de São Pedro, interior paulista. Fui Diretora, por 20 anos, do Centro do Professorado Paulista, Professora da 3ª Idade nas Faculdades Campos Salles e Coordenadora Estadual de Educação em Direitos Humanos. Atualmente, retornei ao CEU EMEF Perus, onde sou Coordenadora Pedagógica, e foi deste lugar que realizei esta investigação.

Apresentação do CEU

O Programa Centro Educacional Unificado pode ser definido como o resultado de uma somatória de experiências educacionais inovadoras vividas na história da educação brasileira, que em cada tempo, em cada cenário, têm se esforçado por vencer, de acordo com suas justificativas, a desigualdade de oportunidades educacionais, com a intenção de oferecer um sistema de educação pública de qualidade. Entre as experiências que constituem referência para o estudo desse programa, podem ser mencionadas as Escolas-Classe e a Escola-Parque, na década de 1950, na Bahia; a Escola Vocacional, na década seguinte, em São Paulo; os Centros Integrados de Educação Pública, na década de 1980, no Rio de Janeiro; entre outras iniciativas de governos estaduais e federais.

O Centro Educacional Unificado (CEU) foi concebido como um projeto destinado a oferecer à população carente da cidade de São Paulo, identificada por meio de investigação acadêmica (SPOSATTI, 2001 e 2003), espaços de inclusão social pela educação. Intencionalmente, não se destinava apenas à educação formal, mas tinha por objetivo oferecer oportunidades de formação a quem desejasse investir na melhoria de sua vida. Aberto à comunidade, tornava possível a inclusão daqueles que, até então, não vislumbravam perspectivas de ampliação de conhecimentos escolares ou profissionais, e oportunidades de frequentar espaços de convivência qualificados.

No entanto, como observado por aqueles que participaram de sua implantação, enquanto projeto educacional em processo de construção, o CEU demandaria muito tempo para ser absorvido pela rede municipal de ensino. Suas características peculiares, que lhe conferiam personalidade, aos poucos se tornaram uma referência na educação, na cidade de São Paulo, e seus espaços de convivência foram sendo apropriados pelos educadores, pelos educandos, pelas comunidades e pelos cidadãos.

A proposta de criação do CEU foi materializada na gestão Marta Suplicy (2001-2004), mas ela expressava uma ideia que já vinha sendo discutida desde o governo Luiza Erundina (1989-1993). Em 1992, quando o educador Paulo

Freire era Secretário Municipal de Educação, os arquitetos do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (EDIF) iniciaram um processo de discussão da gestão das áreas públicas na cidade de São Paulo. Nessa época, o EDIF era coordenado pela arquiteta Mayumi de Souza Lima, que realizava pesquisas relacionando educação e arquitetura. Ela considerava a possibilidade de rever a padronização da arquitetura dos edifícios públicos e a compartimentação dos equipamentos, nos quais a organização dos espaços dificultava o diálogo.

Em sua versão original, o projeto arquitetônico do CEU pretendia integrar as unidades educacionais ao núcleo educacional, ao núcleo cultural e ao núcleo de esporte e lazer, de forma a facilitar a comunicação entre a comunidade interna e a comunidade local, baseado nas diretrizes da política educacional da SME, orientadas por três eixos: democratização do acesso e da permanência, gestão democrática e qualidade social da educação.

No entanto, o Programa Centro Educacional Unificado não chegou a se completar na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001 a 2004), uma vez que o projeto de construção de 45 unidades, dividido em duas fases, teve início apenas em 2003. Para a primeira fase, estava prevista a construção de 21 CEU, distribuídos nas regiões norte (04), leste (10), oeste (01) e sul (06) da cidade de São Paulo. Na segunda fase, a ser realizada nos quatro anos seguintes, seriam construídas outras 24 unidades. As decisões sobre a localização de cada uma das unidades do CEU foram tomadas com base em pesquisa de campo, realizada com o objetivo de identificar áreas públicas e privadas compatíveis com o projeto CEU. Foram considerados: as dimensões e a condição legal do terreno, respeitando as áreas de preservação ambiental e o Plano Diretor. Além disso, obedeceu à demanda por vagas para a escolarização na região. Para as áreas privadas, houve a necessidade da publicação do decreto de utilidade pública e todos os terrenos escolhidos estavam situados em regiões com alto índice de exclusão social. Por decorrência desse longo percurso, ao final da gestão Marta Suplicy, em 2004, havia poucas unidades implantadas e em processo inicial de funcionamento; outras, em fase de licitação ou de construção; e um cronograma, que previa a

continuidade da construção e da instalação de novas unidades, nos anos subsequentes.



Figura 1: Localização dos CEU (21), na primeira fase. Fonte: GADOTTI, s/d

Apesar das tentativas das gestões municipais seguintes, com os prefeitos José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2008), de extinguir o programa, com a justificativa de que a construção dos CEU demandava alto custo, a mobilização da comunidade obrigou os novos mandatários, a garantir a sua continuidade (PEREZ, 2010). Nesses doze anos, desde a sua criação, o

programa CEU continuou a vigorar. Muitas modificações ocorreram, porém elas não foram suficientes para extingui-lo ou descaracterizá-lo.

Participei do processo de implantação do CEU, como Coordenadora de Educação, durante a gestão Marta Suplicy. Nesse período, atuei como executora dessa política educacional, pois assumi a Coordenadoria de Educação de Perus em 2003, no contexto da reestruturação da gestão municipal. Até então os distritos de Lapa, Pirituba-Jaraguá e Perus eram jurisdicionados, na esfera educacional municipal, pelo Núcleo de Ação Educativa 4 (NAE4). Com a implantação, em 2003, das 31 Subprefeituras na Cidade de São Paulo foram criadas diferentes Coordenadorias e, entre elas, a de Educação. Assim, o NAE 4 subdividiu-se em três Coordenadorias de Educação: Lapa, Pirituba-Jaraguá e Perus.

O primeiro e grande desafio nesse momento era levar a Coordenadoria de Perus para o território do distrito de Perus. Não havia imóveis que pudessem comportar esse órgão público e, quando foi possível alugar um prédio, até então ocupado pelos Correios, foi preciso reformá-lo e equipá-lo com toda a infraestrutura física necessária. Abrigada provisoriamente no prédio da Coordenadoria de Educação de Pirituba, localizada há mais de 20 quilômetros de distância de Perus, era preciso cuidar da reforma do prédio da Coordenadoria e, ao mesmo tempo acompanhar as obras do CEU.

Todos os dias, era necessário sair do Parque São Domingos, onde se localizava o NAE 4, em direção ao Distrito de Perus-Anhanguera para atender às diferentes demandas, em atividades como: reuniões com a comunidade para decidir critérios de matrícula no CEU; reuniões com as equipes gestoras, de professores e funcionários; formação das equipes que trabalhariam no CEU; coordenar a logística de entrega dos mil instrumentos musicais, assim como mesas, cadeiras e carteiras, mobiliário, em geral, das unidades educacionais, dos núcleos de esporte e cultura, da biblioteca, do telecentro e da padaria. Com certeza, foi um grande desafio! A Coordenadoria de Educação de Perus foi instalada e, em 25 de agosto de 2004, o CEU Perus foi inaugurado.

Ao longo de todo esse percurso, colaborei com o debate e com a construção da proposta pedagógica, em conjunto com as equipes pedagógicas

das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras, com professores e demais funcionários da rede municipal ainda na gestão Marta Suplicy.

No primeiro ano da gestão Serra/Kassab, passei a atuar como integrante da sala CEU, na Secretaria Municipal de Educação, e era responsável pela supervisão de quatro unidades do CEU: Paz, Perus, Vila Atlântica e Pera Marmelo, além de compor a equipe do “Programa São Paulo é uma Escola”, cuja proposta era criar espaços nas unidades escolares, clubes, parques, associações, entre outros, para absorver os alunos da rede municipal de educação no contra turno das aulas, com atividades educacionais (reforço escolar), culturais e esportivas.

A gestão Serra/Kassab reduziu e transformou as 31 Coordenadorias de Educação das Subprefeituras em 13 Diretorias Regionais de Educação. Nesse processo, deixei a sala CEU para assumir o comando da Diretoria Regional de Pirituba, que concentrou novamente os distritos da Lapa, Pirituba-Jaraguá e Perus. Nesta época, ainda acompanhei as obras de construção das escolas em alvenaria e o desmonte das “escolas de lata” dos três distritos.

É importante considerar que o Programa CEU foi materializado como proposta pedagógica e espaço físico, ou seja, ele se realiza em um prédio construído especialmente para apoiar e garantir essa proposta pedagógica. Por decorrência, nos momentos iniciais de sua implantação, a formação dos educadores e dos gestores constituía o cerne da realização dessa política educacional. Eram realizadas simultaneamente diferentes ações formadoras, como: Parada Pedagógica; formação em Alfabetização e Letramento, em Libras; formação universitária para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI); encontros dos educadores de CEI e EMEI e de EMEI e EMEF; formação para os alfabetizadores do MOVA; parcerias para a formação dos Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis. Além disso, eram oferecidos cursos para a elaboração do Projeto Político Pedagógico; cursos com contadores de história; ações de parceria com a Estação Ciência, com o Projeto Mão na Massa; curso sobre Interdisciplinaridade e currículo; cursos para a comunidade escolar e local em parceria com a Unilever *Food Solutions* (Panificação Brasileira); entre inúmeros outros. O objetivo era formar os professores e os gestores das unidades escolares do CEU e de seu entorno, e proporcionar o fomento e a

socialização de projetos de sucesso, utilizando os espaços educadores do CEU Perus.

No entanto, com o passar dos anos, observa-se que nada ou muito pouco tem sido feito, no sentido de garantir a continuidade desses processos de formação para os professores, que devem protagonizar de forma comprometida e qualificada essa proposta educativa. Além disso, a distribuição de cargos para a gestão do CEU tem sido o resultado de indicação política e, nas unidades educacionais, de acordo com a situação do candidato na carreira docente. Dessa forma, é possível afirmar que tem havido uma descaracterização do conceito do CEU, ao longo do processo de sua implantação. Muitas vezes, ele tem sido compreendido pelos professores apenas como um “escolão”, ou seja, uma escola com muitas salas, mas sem distinção pedagógica ou política de outras unidades escolares menores ou menos diversificadas da rede municipal. E isso faz pensar se a proposta pedagógica desenhada especialmente para ser desenvolvida nessas unidades escolares ainda vigora.

O lócus dessa pesquisa é o CEU Perus, que foi inaugurado no primeiro grupo de 21 CEU, distribuídos em 16 das 31 subprefeituras¹. Nesse conjunto, as subprefeituras de Pirituba, Itaim Paulista e São Mateus receberam duas unidades cada uma e a de Socorro recebeu três unidades, o que totaliza as 21 CEU.

Na minha experiência diária, como Coordenadora Pedagógica na EMEF CEU Perus, observo que, na ausência de formação continuada, os professores vêm trabalhando sem que haja apropriação e potencialização dos espaços do CEU para a construção dos saberes e do conhecimento. Tenho constatado, na prática, a ausência de formação para todos os educadores, em relação ao contexto e ao conceito do CEU, o que determina o empobrecimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

De modo geral, essa limitação das competências profissionais, pela falta de formação inicial e continuada dos professores e das equipes gestoras, tem

¹ Essas 16 subprefeitura são: 1) Perus, 2) Pirituba, 3) Freguesia/Brasilândia, 4) Butantã, 5) Ipiranga, 6) Campo Limpo, 7) M'boi Mirim, 8) Cidade Ademar, 9) Socorro, 10) São Miguel, 11) Itaim Paulista, 12) Guaianases, 13) Itaquera, 14) Tiradentes, 15) São Mateus e 16) Vila Prudente/Sapopemba.

provocado a deterioração da cultura construída e absorvida, nos anos iniciais, por todos: educadores e educandos. Não sei se os nossos alunos sabem mais ou menos língua portuguesa ou matemática do que os alunos de outras unidades escolares, o que sei é que as oportunidades de aprendizagem, que devem ser criadas no CEU, podem contribuir para fazer deles homens e mulheres cidadãos. E essa constatação tem sido feita por mim, no cotidiano das experiências com os alunos, nas últimas décadas.

Essa pesquisa se desenha no contexto desse processo de reflexão e tem como foco a formação continuada de educadores nos horários coletivos das unidades educacionais do CEU Perus, no sentido de identificar os possíveis entraves e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de formação técnica e política dos gestores, professores e coordenadores dos núcleos educacional, cultural, de esporte e lazer, garantindo a retomada e a partilha entre todos os atores da concepção teórica do projeto CEU. Dessa forma, com base em seus resultados, essa investigação se destina a enumerar recomendações para uma proposta de formação continuada dos professores, gestores e coordenadores, dos núcleos, das unidades escolares e gestão, no sentido da retomada do conceito fundador dessa proposta de educação escolar.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a formação permanente é extremamente importante, pois é ela quem pode garantir a consolidação do projeto e a consistência teórica de sua prática. Segundo Gadotti (2004):

[...] o preparo técnico e político dos dirigentes, professores e comunidades, nesse primeiro momento de implantação dos CEU é fundamental para o seu êxito. Sem esse preparo unitário, todo o projeto poderá ser facilmente destruído. Só uma sólida formação interna e externa, aliada a uma consistente concepção teórica do seu projeto poderá responder aos conhecidos e desconhecidos argumentos contrários dos CEU, principalmente em tempos de campanha eleitoral. (GADOTTI, 2004, p. 16)

Em outras palavras, a formação continuada é sempre necessária: não só num primeiro momento, durante a implantação do projeto; não só para evitar o risco da desconstrução do CEU, enquanto equipamento escolar, mas principalmente em relação ao seu projeto pedagógico, na construção de uma possibilidade educativa cidadã, acessível a todos, que garanta a permanência

de ideias, como as de Freire (1982), quando afirma que: “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1982, p. 79).

Pesquisas correlatas

No intuito de conhecer os trabalhos realizados sobre o CEU e os processos de formação continuada de seu corpo docente, busquei localizar pesquisas e trabalhos relacionados. Para isso, utilizei as palavras-chave: Centro Educacional Unificado, Políticas Públicas, Cidadania, Gestão Pública, Política Cultural, Educação Integral, Gestão Democrática, Rendimento Escolar.

Adicionaram-se à investigação, a ideia de CEU como política pública e a qualidade social da educação; o teatro, a biblioteca, o telecentro, como espaços a serem potencializados, por meio de um trabalho de coordenação articulado e integrado, resultado da formação continuada, nos horários coletivos.

Foram localizados oito trabalhos, produzidos em programas de pós-graduação, como dissertação de mestrado (cinco) e tese de doutorado (três), conforme quadro síntese, a seguir:

Quadro 1: Trabalhos acadêmicos pesquisados

Tipo	Autor/ano	Título
DM	Wilderom (2014)	Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013)
DM	Lemos (2012)	Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEU): a construção de uma cultura comum
DM	Souza (2010)	A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEU
DM	Barberi (2011)	Os Centros Educacionais Unificados (CEU) da Prefeitura do Município de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos
DM	Penteado (2013)	Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores
TD	Almeida Júnior (2007)	Cartografia política dos lugares teatrais da cidade de São Paulo-1999 a 2004
TD	Sanches (2014)	A gestão do Centro Educacional Unificado
TD	Perez (2010)	Inclusão Social através da Educação - Um estudo do programa "Centro Educacional Unificado" na cidade de São Paulo

Legenda: DM = dissertação de mestrado; TD = tese de doutorado.

No primeiro conjunto, vale destacar a dissertação de mestrado de Wilderom (2014), denominada “Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013)”, segundo o qual o CEU pode ser lido através de três eixos temáticos: a escola como política pública; uma tipologia arquitetônica; uma intervenção urbana.

A dissertação de mestrado de Lemos (2012) também se dirige a aspectos arquitetônicos dos CEU. Intitulada “Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEU): a construção de uma cultura comum”, afirma que as bibliotecas dos CEU podem ser caracterizadas como: educativas, porém revelam-se desligadas do currículo escolar; abertas a toda comunidade; inseridas no projeto educacional de cada CEU e preocupadas com a formação da consciência cidadã.

“A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEU” é o título da dissertação de mestrado de Souza (2010), que reconhece que os atributos arquitetônicos, educacionais, sociais e políticos fazem com que os CEU sejam submetidos a um fenômeno social denominado de ampliação pública, o que potencializa nesses espaços a Educação Social. Esse trabalho analisa múltiplos aspectos do funcionamento e

da implantação desses centros, numa perspectiva comparada de gestão pública.

Na mesma direção, caminha a dissertação de mestrado elaborada por Barberi (2011), denominada “Os Centros Educacionais Unificados (CEU) da Prefeitura do Município de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos”. Com base na análise de dados da Prova Brasil, a autora constatou que os alunos do CEU apresentam rendimento escolar inferior aos das escolas da rede municipal de Educação de São Paulo e das escolas do Brasil. No entanto, observa que o alto índice de exclusão não influencia negativamente no rendimento dos alunos e que o CEU constitui uma inovação educacional.

E, por fim, a dissertação de mestrado elaborada por Penteado (2013), denominada “Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores” analisa uma situação de formação de educadores, iniciada em 2010 e continuada em 2011/2012, idealizada, organizada e realizada por e para educadores de uma determinada Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Essa formação teve como propósito a formação e a auto formação, e culminou na realização de um encontro denominado “I Seminário de Educadores”. A proposta de formação apresenta alguns indicativos que tem estado presentes tanto na literatura nacional como na internacional, que recomendam que a formação permanente deve ocorrer de forma contínua; considerar as condições laborais dos professores; envolver o coletivo e a equipe gestora em todo o processo de formação, tendo como objetivo primordial melhorar as condições de ensino-aprendizagem.

Entre as teses de doutorado, uma delas cujo título é “Cartografia política dos lugares teatrais da cidade de São Paulo-1999 a 2004”, elaborada por Almeida Júnior (2007), se preocupa com aspectos relativos ao teatro e conclui que o teatro do CEU contribui para a discussão da crise do edifício teatral. Além disso, afirma a importância da atividade teatro se vincular social e culturalmente ao lugar geográfico. Dessa forma, define o lugar teatral pela noção de uso, na forma de um território vivido, e não pela arquitetura do edifício que ocupa.

A tese de doutorado elaborada por Sanches (2014), intitulada “A gestão do Centro Educacional Unificado”, afirma que a gestão nos CEU não é efetivamente democrática. A autora descreve a gestão do CEU, que é realizada pelo Conselho Gestor, composto pelo gestor, pelos diretores de escola, pelos representantes da comunidade e dos equipamentos sociais do entorno; e pelo Colegiado de Integração, que por sua vez é formado pelo gestor, pelos diretores de escola, pelos coordenadores dos núcleos, do telecentro e da biblioteca.

A pesquisa de Sanches (2014) evidenciou que: a) o Conselho Gestor tem uma participação restrita na elaboração do Projeto Educacional, atuando fundamentalmente no nível da execução e do enfrentamento dos problemas locais; b) o Colegiado de Integração não realiza a articulação necessária entre os núcleos da gestão do CEU, o telecentro e as unidades escolares, limitando sua ação à organização; c) a falta de condições de trabalho e de trabalhadores na gestão, a ausência de verbas e a existência de cargos de livre provimento tornou a gestão do CEU dependente das ações, dos projetos e programas determinados pelos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação; d) a autonomia das escolas dificultou o desenvolvimento de um trabalho integrado e articulado ao da gestão, não produzindo um currículo de educação integral. Embora tenha sido constatada a presença de elementos democráticos, segundo a autora, não se trata de uma gestão efetivamente democrática.

Perez (2010) também investigou o CEU em sua tese de doutorado, denominada “Inclusão Social através da Educação - Um estudo do programa “Centro Educacional Unificado” na cidade de São Paulo”. Nessa pesquisa, a autora recupera uma experiência de educação realizada pela administração pública do município de São Paulo, num programa em que se integram as ações de diferentes setores (educação, cultura e esporte). O projeto consiste em criar espaços integrados na periferia da cidade para atender a uma população carente em todos os aspectos.

A leitura dessas pesquisas permite reconhecer que a formação continuada ganha destaque no preparo técnico e político dos educadores, mas precisa estar aliada a uma concepção teórica consistente sobre o projeto do CEU. Diante disso, parece possível afirmar a necessidade de discutir a

influência da autonomia das escolas, como função do desenvolvimento de um trabalho integrado e articulado da gestão, na produção de um currículo de educação integral. E nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os cargos de livre provimento e a carreira do magistério municipal, as leis, os decretos e portarias, a educação como política pública de governos, em detrimento de uma política pública de Estado.

As chancelas partidárias, que contribuem para a desconstrução de uma educação libertária, fundamentam as inquietações e ajudam a delinear a problematização inicial: Como criar espaços de formação continuada e compartilhada, respeitando a concepção teórica do projeto CEU e seus espaços educadores? Como contribuir para uma educação democrática com qualidade social, na qual educadores e educandos se tornam pesquisadores e agentes de transformação social? Essas questões se tornam relevantes quando se considera que a docência requer prática investigativa, para que sejam diagnosticados avanços e desafios nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, um professor pesquisador da sua própria prática.

Objetivos da pesquisa:

No contexto dessas questões e das reflexões que propiciam, o objetivo geral desta investigação dirige-se à elaboração de recomendações relativas à formação continuada dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares; dos coordenadores dos núcleos de educação, cultura, esporte e lazer; dos gestores dos equipamentos; e dos professores do CEU, preocupadas com a recuperação de seus propósitos educacionais e princípios pedagógicos. E tem por objetivos específicos:

- Caracterizar a compreensão dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares; dos coordenadores dos núcleos de educação, cultura, esporte e lazer; dos gestores dos equipamentos; e dos professores do CEU, em exercício na unidade Perus, sobre o projeto CEU;
- Organizar dados e informações relativas ao projeto CEU, em termos históricos, políticos, sociais e pedagógicos.

A pesquisa foi desenvolvida em abordagem qualitativa, baseada na recuperação bibliográfica e documental de informações sobre o objeto de estudo; na análise de referências sobre a formação continuada e na reflexão sobre a experiência da pesquisadora, protagonista qualificada desse processo educacional, tanto em termos históricos, quanto políticos e pedagógicos.

Este relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro deles, *Políticas Pública em Ação: o Centro Educacional Unificado (CEU)* apresenta uma análise do CEU, a partir de seus antecedentes históricos, no contexto da educação municipal, entendido como política pública de educação em execução na cidade de São Paulo.

O segundo capítulo, *O CEU Perus: descrição de um lócus* foi organizado no sentido de descrever o lócus dessa investigação em termos históricos, econômicos e sociais, e de narrar o processo de implantação do CEU Perus.

O terceiro capítulo, *Metodologia: os passos seguidos* relata o processo de realização desta investigação. E o quarto, *Formação Continuada de Educadores do CEU: aspectos constituintes* analisa a formação continuada dos educadores do CEU, em termos dos textos legais que a subsidiam; das características e condições da formação do gestor, dos coordenadores dos núcleos de cultura e esportes e de suas equipes técnicas; das características e condições da formação de gestores, professores e funcionários das unidades escolares; e dos pontos estruturantes de uma formação continuada qualificada para o trabalho com o Projeto CEU.

E, por fim, as Considerações Finais, expressam um esforço de síntese desse processo de organização do conhecimento e a indicação de novos caminhos a percorrer.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS EM AÇÃO: O CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU)

INTRODUÇÃO

Este capítulo é dedicado à análise do CEU, a partir de seus antecedentes históricos, no contexto da educação municipal, entendido como política pública de educação em execução na cidade de São Paulo. Analisa as características desse contexto, a cidade de São Paulo, e as desse projeto educativo inovador.

1.1 O CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O século XX, um período de intensas e profundas mudanças na ordem social e política do país foi também o cenário de importantes transformações no panorama educacional brasileiro, desde a criação do Ministério da Educação, em 1930, até a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em 1996. Nesse período, foram inúmeras reformas, decretos, discussões e propostas, num esforço de instituir e consolidar uma política nacional de educação escolar.

Entre tantas iniciativas, é preciso destacar aquelas experiências que podem ser mencionadas como inspiradoras e que constituem referência para o estudo do Programa Centro Educacional Unificado, da cidade de São Paulo, no início do século XXI.

Em 1950, sob a direção de Anísio Teixeira, foi criado no estado da Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), composto por quatro “Escolas-Classe” e uma “Escola Parque”, com arquitetura adequada para atender à educação escolar formal, com aulas das disciplinas que compunham o currículo escolar, e para oferecer atividades extracurriculares, em uma proposta de educação integral. Essa estrutura era composta por anfiteatros, bibliotecas, refeitórios, jardins e pátios para recreação, pois considerava

especialmente as crianças das comunidades pobres, e essa proposta educacional tinha por objetivo estimular o desenvolvimento econômico e social do país. De forma análoga ao observado no Programa CEU, o CECR foi pensado, também como projeto arquitetônico. Anísio Teixeira preocupou-se com a integração da escola ao desenvolvimento urbano do território onde ela estava situada.

Na década seguinte, com início em 1961, a Escola Vocacional foi instituída pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com a finalidade de integrar a escola à comunidade. E tinha, como proposta pedagógica, a integração curricular baseada na interdisciplinaridade e realizada por meio de ações pedagógicas, como: o estudo do meio e os projetos de intervenção na comunidade. O planejamento pedagógico e administrativo dessas escolas era anual e elaborado pela equipe escolar (direção, professores, orientadores), com a participação dos alunos, que se tornavam coautores de um currículo vivo e articulado à realidade sociocultural. Em certa medida, essa forma de planejar antecipou em muitas décadas a realização dos projetos político-pedagógicos de escola (PPP), presentes atualmente nas unidades escolares. Os Ginásios Vocacionais, iniciados antes da ditadura militar, foram extintos por ela em 1969. Sua prática pedagógica baseava-se no princípio: “aprender a aprender” e, partindo de sua realidade, o aluno ampliava seus conhecimentos em direção à compreensão de seu bairro, sua cidade, seu estado, seu país e, finalmente, o mundo.

Na década de 1980, foi a vez dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que tinham como inspiração a Escola-Parque de Anísio Teixeira, e foram implantados por Darcy Ribeiro, secretário estadual de educação do Rio de Janeiro. Chamados de “Brizolões”, pelo povo e pela imprensa, devido ao fato de terem sido idealizados no governo de Leonel Brizola, tinham como objetivo atender a 20% dos alunos da rede pública estadual, até 1987. Apesar de haver demanda por escolas e vagas, Darcy Ribeiro optou pela construção do CIEP, porque entendia que, a longo prazo, ele deveria melhorar as condições de oferta de educação de qualidade para toda a rede, resolvendo problemas de acesso, repetência e evasão. O CIEP funcionava em período integral, das 8 às 17 horas, com capacidade para

atender mil alunos em cada unidade escolar. Seu projeto arquitetônico foi elaborado por Oscar Niemeyer e incluía diferentes espaços, como: salas de aula, centro médico, cozinha e refeitório, quadra coberta com arquibancada e vestiários, biblioteca e moradia para alunos residentes. Na primeira fase do projeto, foram construídas 60 unidades, das 500 previstas. A grande contribuição promovida pela implantação do CIEP e agregada ao Programa CEU foi a experiência de trabalho com animadores culturais, que atuavam no sentido de recuperar os valores da cultura local, desenvolvendo um processo conscientizador que somava a igualdade de oportunidades à desigualdade de condições.

Para Darcy Ribeiro (1986), era necessário:

[...] começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas, tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola. Vale dizer que nosso pendor elitista começa na escola primária. Ela, de fato, se estrutura para educar as classes abonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria de sua clientela. (RIBEIRO, 1986, p. 14-15).

Em 1991, o governo federal, na gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992), criou o “Projeto Minha Gente” e, como parte de suas ações, os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), que se destinavam ao atendimento a crianças e adolescentes com educação em tempo integral, saúde, lazer, iniciação ao trabalho. Esse programa estava inspirado pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), do governo Brizola e propunham-se a reduzir as diferenças de oportunidades das crianças e adolescentes das periferias dos maiores aglomerados urbanos do país. Quatro anos depois de implantados, eles deixaram de ser construídos.

Com o fim do governo Collor, em 1992, os CIAC passaram a ser chamados de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Seja como CIAC ou como CAIC, esses programas foram mais uma tentativa frustrada de promover a educação em tempo integral na escola pública brasileira. Dessa experiência restaram críticas e elogios. Os elogios foram formulados por educadores, que sempre sonharam com a educação pública de qualidade e com alunos incluídos em projetos educacionais. As críticas

derivaram de seu fracasso e indicaram o desconhecimento do projeto pela comunidade, a falta de proposta pedagógica e a inexistência de interlocução com as demais escolas.

As Escolas-Padrão, criadas durante a gestão de Fernando de Moraes (1991-1993) como secretário estadual de educação de São Paulo, representaram um processo de reconstrução das unidades escolares, e objetivou equipá-las com laboratórios, computadores, bibliotecas, TV, mídias, quadras esportivas e espaços culturais, que haviam sido destruídos na década de 1970, quando as escolas perderam piscinas, quadras esportivas, salas ambiente, para dar lugar à construção de novos prédios ou salas de aula.

Elas representaram uma tentativa de melhorar a qualidade da educação na rede estadual, pelo investimento na formação dos professores, nos horários coletivos remunerados, na coordenação pedagógica e na transferência de recursos financeiros, para que cada escola pudesse viabilizar seu projeto pedagógico com autonomia. Os professores recebiam gratificação por dedicação exclusiva.

O projeto piloto teve início em 1991, com 306 escolas: 98 localizadas na capital; 96, na região metropolitana de São Paulo; e 112, no interior do estado. Em 1994, com 498 escolas-padrão implantadas, o projeto foi abandonado pela indisponibilidade de recursos financeiros, provocada pela mudança de gestão do governo estadual. As Escolas-Padrão apontaram a necessidade da criação de ambientes educativos, além das salas de aula; do trabalho por projeto pedagógico; da formação contínua de professores, e jornada de trabalho com dedicação exclusiva; e da transferência de recursos, para garantir a autonomia das unidades escolares.

De uma forma ou de outra, essas experiências educacionais, embora transitórias, ofereceram indicações preciosas sobre as necessidades e condições ideais para a realização de uma educação escolar qualificada. Em larga medida, suas propostas inspiraram o Programa Centro Educacional Unificado, implantado no município de São Paulo, na primeira década do século XXI.

1.2. O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: A GRANDEZA DE UMA CIDADE

A Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo constitui o maior sistema educacional do país. Conta com aproximadamente 1 milhão de alunos; 83,8 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio; possui 1.459 escolas, sendo 546 de Ensino Fundamental. Além disso, acrescenta-se a esse conjunto 343 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 1171 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras.

1.2.1 Educação Infantil

A Educação Infantil, na cidade de São Paulo, atende 410 mil crianças de zero a cinco anos e 11 meses, em cinco tipos de unidades públicas:

- CEI – Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas, para crianças zero a três anos e 11 meses;
- EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de quatro a cinco anos e 11 meses;
- CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, que recebe crianças de zero a cinco anos e 11 meses. Há apenas um desses na cidade;
- CEII - Centros de Educação Infantil Indígena, que integram os três CECI - Centros de Educação e Cultura Indígena: Jaraguá, Tenondé Porã e Krukutu, no atendimento de cerca de 300 crianças Guarani Mbya de zero a cinco anos e 11 meses; e
- EMEB - Escolas Municipais de Educação Bilíngues para surdos, que cuidam de crianças de quatro a 14 anos. Atualmente, são seis unidades escolares desse tipo.

Nas Unidades Escolares de Educação Infantil, os educadores têm como função garantir as condições para que as crianças vivenciem cotidianamente ricas experiências, com diferentes materiais e em relações democráticas, participativas e respeitadas, que valorizem sua presença, participação e discurso (falas). A relação Unidade Escolar e Família é um importante

elemento na construção da identidade da criança. O cuidar e o educar levam em consideração todas as etapas do desenvolvimento individual e sócio cultural das crianças, acompanhando-as, atentamente, desde o nascimento.

1.2.2 Ensino fundamental

As Escolas Municipais de Ensino Fundamental estão orientadas pedagogicamente de acordo com o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal - Mais Educação São Paulo.

O Ensino Fundamental se desenvolve ao longo de 9 anos, distribuídos em 3 Ciclos:

- Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos), com a adesão ao Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
- Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º, 6º anos) e
- Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos)

E se organiza com base em uma concepção de currículo sócio histórico e cultural, tendo como objetivos: integrar a educação básica e promover a educação inclusiva.

Os ciclos são entendidos como etapa da escolaridade diretamente relacionada aos direitos de aprendizagem, à interdisciplinaridade e à autoria. A interdisciplinaridade visa a não compartimentação dos componentes curriculares, no sentido de promover a integração entre eles, além de estimular a docência compartilhada, integrada pelos professores polivalentes e especialistas.

O Ciclo Autoral, para os alunos dos anos finais, enfatiza a construção do conhecimento, a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. Ao longo deste ciclo, os educandos devem desenvolver o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), articulando saberes consolidados durante o Ensino Fundamental. O TCA deve estar comprometido com a intervenção social, fruto de um processo educativo caracterizado pela formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos.

1.2.3 Ensino médio

A SME conta ainda com oito escolas de ensino médio, que obedecem às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; às Diretrizes Nacionais para a Educação na Educação Básica e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Desse modo, o currículo do ensino médio baseia-se na Resolução nº 02, de 2012, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

O ensino médio, na rede municipal da cidade de São Paulo, se organiza por um currículo que articula os conteúdos escolares com a preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania, com formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, compreendendo os fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos.

Além da atenção aos diferentes níveis de ensino, a rede municipal ainda oferece serviços de Educação Especial, que atendem a crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência visual, física, auditiva, intelectual e múltipla; transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação.

Estas atividades são realizadas em treze Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), localizados em cada Diretoria Regional de Educação (DRE). Os CEFAI promovem o acompanhamento aos educandos, que são o público alvo da educação especial, por meio de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, formação dos profissionais das Unidades Educacionais, atendimentos a familiares, e outros. No CEFAI há Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), com atuação itinerante na comunidade educativa. Esses professores têm especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma das áreas das deficiências físicas, mental, visual, auditiva ou múltipla.

Cada DRE mantém um Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), composto por: um coordenador, um assistente social, um fonoaudiólogo, dois psicólogos, dois psicopedagogos e um auxiliar técnico de educação. Este núcleo tem a atribuição de atender a demanda de

educandos com problemas de escolarização e necessidade de melhorar os resultados de aprendizagem. O público alvo deste serviço são os educandos com manifestações de: apatia, falta de atenção, dificuldade de socialização, violação de direitos, preconceito, drogadição e vulnerabilidade social. A equipe do NAAPA, em geral, faz o estudo do caso, junto com a equipe escolar, com a intenção de potencializar as práticas pedagógicas e, se necessário, de articulação com os serviços da Rede de Proteção Social.

E, ainda no âmbito da SME, foi criado em 2006 o Núcleo de Avaliação Educacional, como parte do Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal, com a tarefa de coordenar e supervisionar as ações de avaliação educacional, internas e externas.

1.2.4 Ensino superior

Em relação ao ensino superior e à formação profissional, a rede municipal de educação implantou o projeto UNICEU - Universidades nos CEU. Ele está em funcionamento em 31 unidades do CEU da cidade de São Paulo, nas quais vem sendo oferecidos cursos de ensino superior gratuitos, de graduação, licenciatura e pós-graduação, para educadores e para o público em geral. Esses cursos são organizados por universidades públicas de todo país, em parceria com o governo federal. E a UNICEU se realiza por uma parceria da prefeitura de São Paulo com as universidades públicas federais e estaduais, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Organograma - Secretaria Municipal de Educação

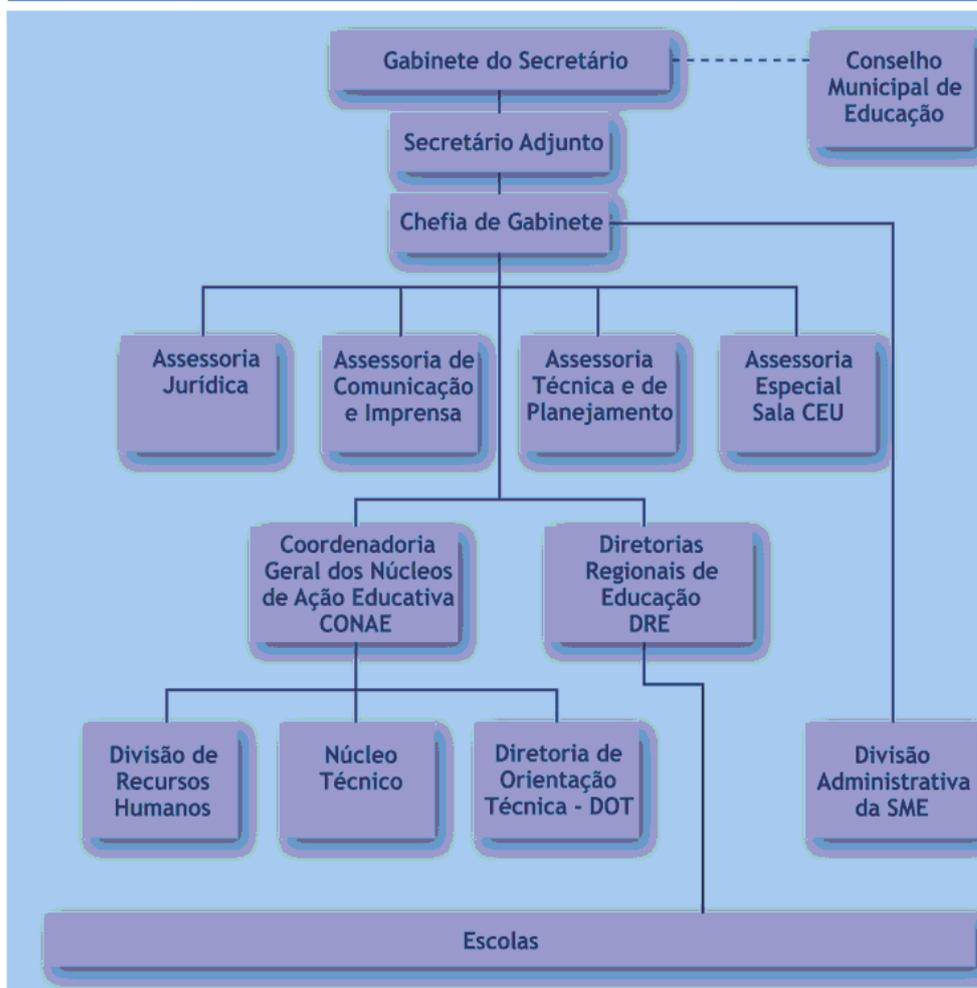


Figura 2: Organograma da Secretaria Municipal de Educação

1.3 O CENÁRIO ATUAL DOS CEU: A DISTINÇÃO DE UM PROJETO

Passados doze anos da implantação dos CEU e decorrente implementação do Programa CEU convivem, na cidade de São Paulo, 46 unidades escolares dessa natureza, conforme relacionados no quadro 2, a seguir. Os primeiros 21 CEU foram instalados em prédios construídos de acordo com a proposta pedagógica elaborada especialmente para eles. Nos demais, isso nem sempre foi possível. No entanto, parece possível afirmar que uma iniciativa que poderia corresponder a uma política de governo como tantas outras, apesar das tentativas de descaracterização e das sucessivas chancelas dos governantes, tem sobrevivido como uma política pública de educação.

Desse modo, parece que “o CEU veio prá ficar”, como afirmam aqueles que o defendem e acreditam nesse projeto.

Quadro 2: Relação dos CEU, por bairros e DRE

CEU	Bairro	DRE
CEU Água Azul	Cidade Tiradentes	DRE Guaianases
CEU Alto Alegre	Jd. Laranjeira - Iguatemi	DRE São Matheus
CEU Alvarenga	Est. do Alvarenga - Pedreira	DRE Santo Amaro
CEU Aricanduva	Jd. Sta. Terezinha	DRE Itaquera
CEU Azul do Ma	Cidade AE Carvalho	DRE Itaquera
CEU Butantã	Jd. Esmeralda	DRE Butantã
CEU Caminho do Mar	Jabaquara	DRE Santo Amaro
CEU Campo Limpo	Campo Limpo	DRE Campo Limpo
CEU Cantos do Amanhecer	Capão Redondo	DRE Campo Limpo
CEU Capão Redondo	Capão Redondo	DRE Campo Limpo
CEU Casa Blanca	Jd. São Luís	DRE Campo Limpo
CEU Cidade Dutra	Cidade Dutra	DRE Capela do Socorro
CEU Feitiço da Vila	Chácara Sta. Maria	DRE Campo Limpo
CEU Formosa	Pq. Sto Antonio / V Formosa	DRE Itaquera
CEU Guarapiranga	Jd. Kagohara	DRE Campo Limpo
CEU Heliópolis	São João Clímaco	DRE Campo Limpo
CEU Inácio Monteiro	Conjunto Inácio Monteiro	DRE Guaianases
CEU Jaçanã	Jd. Guapira	DRE Jaçanã – Tremembé
CEU Jaguaré	Jaguaré	DRE Pirituba
CEU Jambeiro	Guaianases	DRE Guaianases
CEU Jd. Paulistano	Jd. Paulistano	DRE Freguesia /Brasilândia
CEU Lajeado	Guaianases	DRE Guaianases
CEU Meninos	São João Clímaco	DRE Ipiranga
CEU Navegantes	Grajaú	DRE Capela do Socorro
CEU Paraisópolis	Jd. Pq. Morumbi	DRE Campo Limpo
CEU Parelheiros	Jd. Novo Parelheiros	DRE Capela do Socorro
CEU Pq. Anhanguera	Pq. Anhanguera	DRE Pirituba
CEU Pq. Bristol	Pq. Bristol	DRE Ipiranga
CEU Pq. São Carlos	Jd. São Carlos	DRE São Miguel
CEU Pq. Veredas	Itaim Paulista	DRE São Miguel
CEU Paz	Jd. Paraná	DRE Freguesia/Brasilândia
CEU Pera Marmelo	Jaraguá	DRE Pirituba
CEU Perus	Perus	DRE Pirituba
CEU Quinta do Sol	Cangaíba	DRE Penha

CEU Rosa da China	Jd. São Roberto	DRE São Mateus
CEU São Mateus	Pq. Boa Esperança	DRE São Mateus
CEU Sapopemba	Jd. Sapopemba	DRE São Mateus
CEU Tiquatira	Penha	DRE Penha
CEU Três Lagos	Jd. Três Corações	DRE Capela do Socorro
CEU Três Pontes	Jd., Célia	DRE São Miguel
CEU Uirapuru	Jd. Paulo VI	DRE Butantã
CEU Atlântica	Jd. Nardini	DRE Pirituba
CEU Vila Curuçá	Jd. Miragaia	DRE São Miguel
CEU Vila do Sol	Jd. Capela	DRE Campo Limpo
CEU Vila Rubi	Vila Rubi	DRE Capela do Socorro

As dificuldades iniciais para a implantação do projeto CEU foram grandes e quase sempre marcadas por discussões acaloradas, que ocorriam em diversos espaços da cidade. É provável que tenha faltado aos responsáveis por sua implantação, em alguns momentos, a disposição para dialogar de forma mais propositiva sobre o projeto, pois houve e ainda há muitas críticas, inclusive formuladas por pessoas que nunca estiveram em um CEU.

Atualmente, após a realização de várias pesquisas e de inúmeras ações de formação, também é possível perceber que a participação das comunidades nos debates que ocorreram nos CEU, desde o lançamento de suas pedras fundamentais, poderia ter sido mais intensa e acolhida de forma que elas se fizessem representar melhor nos Projetos Educacionais. O debate aconteceu de forma diferente em cada comunidade, porque elas têm uma história de lutas e de participação maior ou menor, com características peculiares. (PADILHA e SILVA, 2004).

1.3.1 CEU: uma política pública implantada pela legislação

São inúmeros os fundamentos legais que dão suporte à criação, implantação e manutenção dos CEU, na cidade de São Paulo. No entanto, entre eles, o elemento desencadeador desse conjunto de ações foi a Lei nº 13.430, de 13 de setembro de 2002, que define o Plano Diretor Estratégico. Este documento, no Art. 32, entre outras ações, determina a implantação dos CEU.

Art. 32 - São ações estratégicas no campo da Educação:

[...] f) implantar nos Centros Educacionais Unificados - CEU, indicados no Quadro nº 09 e no Mapa nº 04, integrantes desta lei, e nos que vierem a ser criados, programas e projetos elaborados intersetorialmente e de forma multidisciplinar que possibilitem a realização de atividades conjuntas com as Secretarias de Esportes, Lazer e Recreação, Cultura, Saúde e Assistência Social; [...]

Além desse importante texto legal, foram emitidos vinte e seis decretos (Decreto nº 42019; Decreto nº 42020; Decreto nº 42021; Decreto nº 42022; Decreto nº 42023; Decreto nº 42024; Decreto nº 42025; Decreto nº 42458; Decreto nº 42832; Decreto nº 43136; Decreto nº 43137; Decreto nº 43138; Decreto nº 43139; Decreto nº 43162; Decreto nº 43163; Decreto nº 43164; Decreto nº 43192; Decreto nº 43193; Decreto nº 43194; Decreto nº 43195; Decreto nº 43196; Decreto nº 43197; Decreto nº 43198; Decreto nº 43199; Decreto nº 43200; e Decreto nº 43201), que declaram de utilidade pública, para desapropriação, imóveis situados nos vários distritos, que oferecem espaços necessários à implantação de Centros Educacionais Unificados.

Além deles, foram editadas dez Portarias (Portaria nº 02212; Portaria nº 02576; Portaria nº 03480; Portaria nº 03707; Portaria nº 03864; Portaria nº 04307; Portaria nº 04359; Portaria nº 00020; Portaria nº 00021 e Portaria nº 00022), que se referem à função de gestor, disciplinando por meio de critérios a sua escolha e formação, além de outras portarias referentes à desapropriação de imóveis para a implantação de unidades do CEU. E duas Portarias Intersecretariais SME/SEME, as de número 00005 e 00006, que delega à SEME a responsabilidade para realizar licitação para a aquisição de equipamentos, materiais e serviços necessários para implantação dos CEU.

Ainda em 2004, o Diário Oficial do Município de São Paulo publicou o Decreto 45.559, de 30/11/2004, que definia o Regimento Padrão do CEU, um documento que disciplinava questões como: a caracterização do CEU; sua natureza, fins e objetivos; sua estrutura organizacional; os núcleos educacionais: de Ação Cultural, de Esporte e Lazer e suas competências. Além disso, situa as Unidades Regulares, aquelas similares na estrutura da PMSP; define e disciplina as Unidades Especiais, o Centro Comunitário; define os equipamentos e espaços do CEU; disciplina a constituição da Assembleia

Geral e das Assembleias Setoriais; define a composição e as competências do Conselho Gestor e Colegiado de Integração, com suas atribuições; além das Comissões Temáticas, sua composição, competências e atribuições. E, na sequência, foi publicada a Portaria Nº 5.542, de 02 de Dezembro de 2004, que dispõe sobre o processo eletivo do Conselho Gestor nos Centros Educacionais Unificados e dá outras providências. Esta portaria foi complementada pelo Comunicado nº 101 de 14 de Dezembro de 2004, que dá orientações adicionais para atender às especificidades do CEU, no processo de eleição do Conselho Gestor.

No início, no processo de implantação do primeiro conjunto de vinte e uma unidades, a escolha dos gestores foi criteriosamente efetuada, cumprindo rigorosamente a legislação. No entanto, por ocasião da mudança de governo, da mesma forma que em todos os outros cargos comissionados, os cargos de gestor são preenchidos por indicação política, muitas vezes, sem respeitar critérios, o que tem comprometido a eficiência dos serviços prestados pelo CEU. Esta tem sido uma prática política que, muitas vezes, compromete as ações educativas.

Recentemente, mais um texto legal se somou aos anteriores. Trata-se do Decreto nº 56.343 (DOC de 19/08/2015), que estende o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), instituído pela Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005, para os Centros Educacionais Unificados. Ele se refere à transferência de recursos financeiros estabelecidos em orçamento pela Prefeitura do Município de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em favor das Associações de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC). Os valores do repasse serão transferidos em parcelas, considerando um valor fixo e um variável calculados da seguinte forma: I – valor fixo: estabelecido em portaria expedida pelo Secretário Municipal de Educação; II – valor variável: fixado mediante cálculo do número de educandos das unidades educacionais de cada CEU, obtido nos dados do Censo Escolar/INEP, relativo ao ano imediatamente anterior ao atendimento, somado ao número dos demais usuários nos eventos promovidos pelos núcleos de ação educacional, cultural e de esporte e lazer,

constatado no relatório gerencial da Gestão, considerada a média dos últimos doze meses.

Torna-se importante frisar que, além de justo, esse repasse é extremamente necessário para cobrir o desgaste natural provocado pelo uso do equipamento, que evidentemente não cobre as grandes intervenções, como prevê o Decreto. Através da parcela variável de recursos recebida pela APMSUAC, garantindo-se a proporcionalidade, é possível enxergar a potencialização dos espaços, das atividades e da competência técnica e política do gestor e dos coordenadores dos núcleos.

1.3.2 CEU uma política pública implantada por um projeto inédito

O Centro Educacional Unificado nasceu como uma ação concreta, em resposta ao diagnóstico obtido das principais áreas de exclusão social da cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Marta Suplicy. Ele foi organizado como um projeto que pretende viabilizar, para a população das periferias da cidade, espaços e equipamentos públicos, de qualidade, que até então só chegavam aos bairros mais elitizados, mais centrais.

A proposta era desenhar o Mapa da Inclusão Social, por meio da educação, em um processo de transformação de territórios, nos quais dificilmente se observava a presença do Estado, enquanto política pública. A ideia era constituir um polo aglutinador, mas ao mesmo tempo irradiador, uma referência de experiências educacionais para toda a Rede Municipal de Educação, além de incentivar a participação, com a apropriação dos espaços e a prática do exercício pleno da cidadania, num contexto mais amplo de São Paulo, como Cidade Educadora.

As Cidades Educadoras, associadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), têm como princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. Cada uma delas é signatária da Carta das Cidades Educadoras, baseada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos

(1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal Cultural (2001).

No entanto, cada cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa e é, por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, com outros centros urbanos de seu território e com cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver essa função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve se ocupar prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

Diante disso, os grandes desafios para o século XXI, para as cidades educadoras, são: primeiro, investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

Envolvidos com essa nova possibilidade de fazer educação na cidade de São Paulo, uma educação até então apenas sonhada, não pareciam existir barreiras intransponíveis para os profissionais de educação inicialmente envolvidos com esse projeto. A construção física e pedagógica do CEU demandou esforços cotidianos e muito árduos. Todos trabalhávamos muito a cada dia e, no outro dia, ainda tínhamos muito que trabalhar. Era como tecer e desenrolar um novelo sem fim; era como adentrar em um túnel, caminhar e cavar, caminhar e construir, caminhar e encontrar mais possibilidades, mais

riquezas a serem construídas com todos aqueles que tinham a mesma jornada: comunidade, funcionários, professores.

Os encontros, as discussões, a formação continuada correspondiam ao cardápio de todos os dias. Incluíam reflexão, estudo e análise de documentos, como: Projeto Vida, Protagonismo Infantil, Libras. O compartilhamento de informações e conhecimentos era contínuo. Todos nós, envolvidos nessas ações, vivíamos uma ebulição cultural.

Conforme as obras de construção avançavam, era possível entender o projeto arquitetônico que, nas palavras de Alexandre Delijaicov, arquiteto do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras da Prefeitura de São Paulo (EDIF) traduzia-se como: “O espaço público legítimo que a gente vê nas cidades do interior, onde há o footing dos adolescentes, onde as pessoas se reúnem para discutir as questões da cidade, do bairro, agora está sendo resgatado nos CEU.” (DELIJAICOV, citado por DÓRIA, 2007, p. 137)

O projeto padrão de edificação dos CEU se desenha em 13 mil metros quadrados de área construída, englobando três edifícios: o bloco didático, o bloco cultural e o prédio redondo.

a) Bloco Didático

Este bloco foi construído com três pavimentos, destinados às salas de aula, ao laboratório, à biblioteca, ao telecentro, à padaria comunitária, e a abrigar equipamentos de apoio, como: salas de professores, de administração das unidades escolares CEI, EMEI e EMEF, cozinhas, refeitórios, entre outras. A biblioteca, o telecentro e a padaria comunitária encontram-se situados no andar térreo, o que evidencia que eles não pertencem apenas aos alunos, mas a toda comunidade, que pode acessá-los com rapidez e facilidade.

b) Bloco Cultural

O bloco cultural é formado por cinco pavimentos, destinados às salas de teatro, aos ateliês de arte, à sala de dança, aos estúdios de rádio e fotografia e ao ginásio de esportes, além de incluir o núcleo administrativo e gestor.

c) Prédio redondo

O prédio redondo corresponde ao espaço ocupado pelo Centro de Educação Infantil, formado por um grande saguão iluminado por uma claraboia, e salas moduladas, que se intercomunicam por meio de portas de correr.

Além desses três elementos, constituem marcas do projeto arquitetônico dos CEU, as grandes torres de caixas d'água, que representam um portal. Podem ser vistas de longe e por isso são consideradas um marco do projeto. Além disso, os CEU têm um solário com três piscinas, um parque infantil e uma pista de skate, abertos à comunidade. E o Teatro, com 900 metros quadrados de área construída e capacidade para 450 lugares. Este é o destaque do bloco cultural, que ainda abriga uma sala multiuso, com 150 lugares abaixo da plateia.

Também são características desse projeto as cores empregadas para a pintura dos espaços dos CEU. De acordo com o projeto padrão, elas foram escolhidas em função de um significado: o amarelo utilizado nos CEI representa a gema do ovo, o início, a criança que está começando a construir seu imaginário; o ocre, predominante na pintura do prédio didático, representa o desenvolvimento do indivíduo; o vermelho empregado na pintura do sistema de circulação do prédio, das torres de circulação vertical e dos avarandados, representa a circulação do sangue no corpo humano e a paixão que se deve ter pelo conhecimento; e o azul representa toda a circulação de água dos equipamentos.

O projeto arquitetônico e a proposta pedagógica, que expressa a função social da escola na sociedade moderna, estabelecem uma relação harmônica de permanente equilíbrio. E isso representou uma grande revolução educacional, um momento inesquecível para todos aqueles que puderam participar dele!

Ao mesmo tempo em que os CEU eram construídos, foram implantadas as 31 subprefeituras na cidade de São Paulo e com elas as coordenadorias, nas quais a de Educação foi escolhida como prioritária em um contexto de Cidade Educadora.

Na época, a discussão da proposta de construção dos CEU ainda era acirrada na Câmara Municipal e na Imprensa. Eram frequentes os questionamentos em relação aos recursos necessários à construção, em comparação com o número de vagas a serem geradas. Como se pode observar, tratava-se de um questionamento equivocado, porque o CEU não se relaciona direta e exclusivamente apenas com o número de vagas escolares criadas. Ele oferece muito mais que, naquele momento, ainda era muito difícil explicar, uma vez que o inusitado chamava muita atenção de todos. No entanto, aos poucos fomos encontrando respostas às perguntas de todos aqueles que eram seus atores em potencial.

Finalizada a obra, o desafio era mobiliá-lo e, o principal, colocá-lo em funcionamento. É impossível descrever o sentimento, a emoção que invadiu cada um de nós, responsáveis diretos pela implantação desse projeto em Perus, ao receber desde o lápis mais simples até os mil instrumentos musicais.

Ao mesmo tempo, era necessário controlar a ansiedade gerada na comunidade, que se manifestava no desejo de ter seus filhos estudando naquele CEU. Por outro lado, a especulação dos profissionais sobre o destino de suas carreiras, tendo em vista que a ordem era absorver os docentes que atuavam nas “escolas de latinha”², além das demandas das escolas do entorno.

Foram incontáveis reuniões com a comunidade, em todos os espaços possíveis, enquanto a construção não estava concluída: quadras de escolas, biblioteca, subprefeitura (orçamento participativo) e também em casas das famílias interessadas por uma ou mais vagas nas unidades escolares do CEU. Discutíamos critérios para a ocupação das vagas e, paralelamente, coordenávamos o processo de eleição do Gestor, dos diretores da EMEF e da CEI, pois a EMEI se instalou de forma integral no interior do CEU, quando foi desativada, pois era uma das “escolas de lata”.

² "Escolas de lata", "salas de lata" ou "escolas de latinha" (oficialmente "salas emergenciais", "salas modulares") é a denominação popular dada às escolas públicas instaladas em *containers* metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, instaladas inicialmente na rede municipal de ensino de São Paulo (gestão do prefeito Celso Pitta, 1997-2000) e depois, também na rede estadual. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escolas_de_lata> Acesso em 20out2015.

Na sequência, as fotos ilustram o processo de chamada da comunidade da EMEI Jorge Amado para reunião, na qual receberam explicações sobre o CEU, e sobre o processo de absorção da unidade escolar que seria desativada, pois era mais uma "escola de lata".

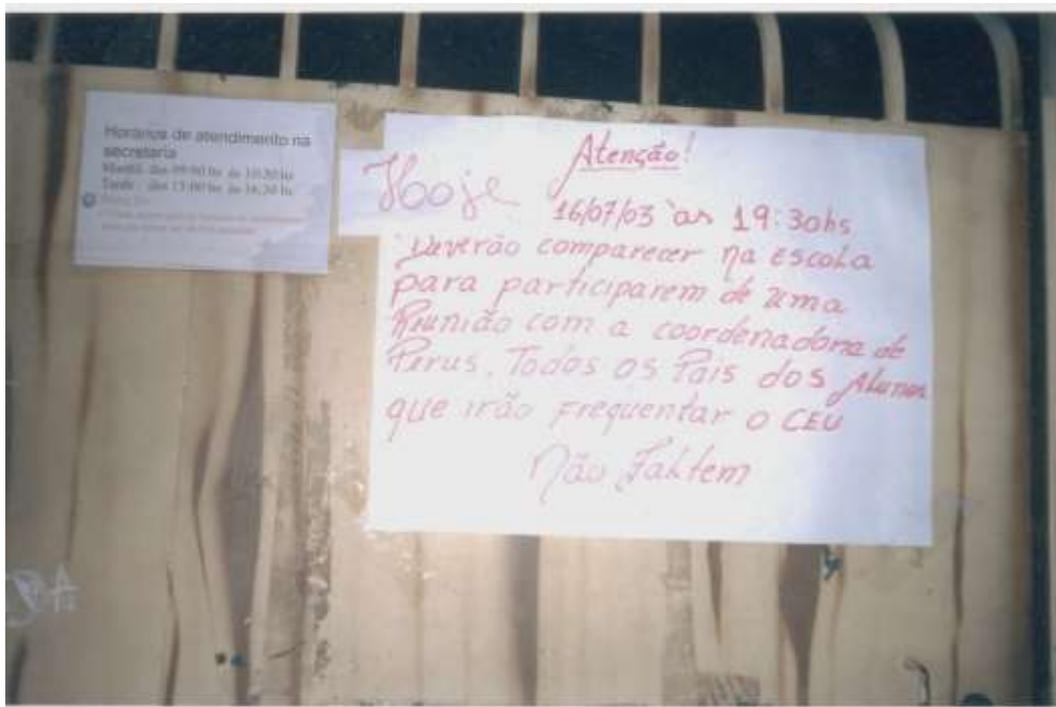


Figura 3: Cartaz com convocação para a reunião. Fonte: arquivo pessoal.

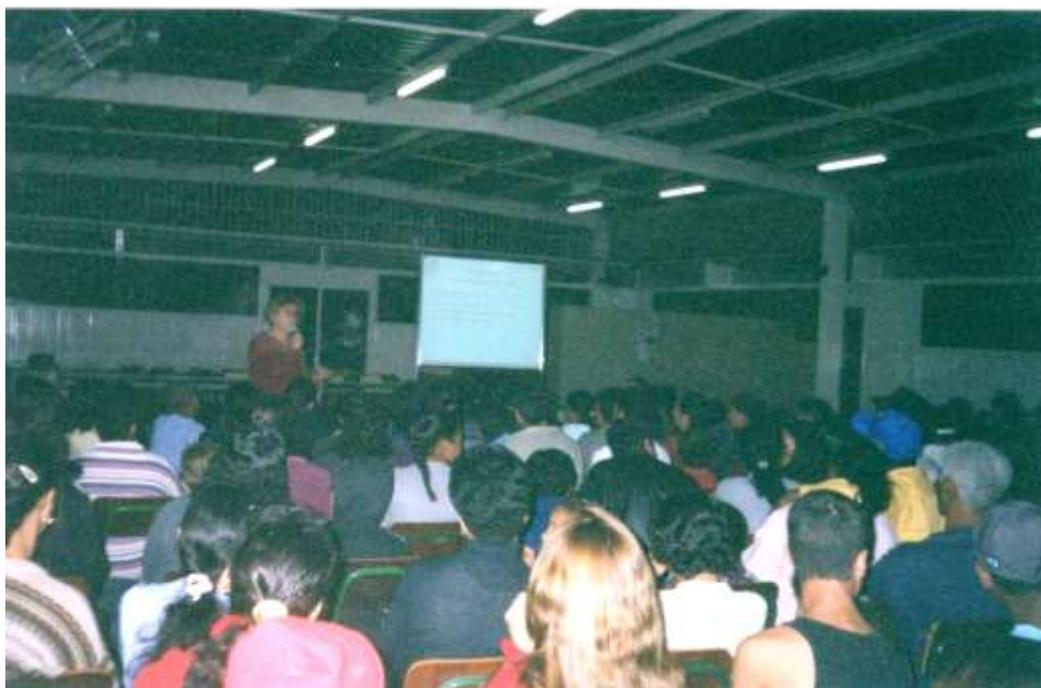


Figura 4: Reunião realizada em 17jul2003. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 5: Reunião realizada em 17jul2003. Fonte: arquivo pessoal.

A transformação do entorno, no diferentes bairros e vilas da cidade, com a implantação dos CEU variou de região para região, de acordo com as especificidades e as necessidades dessas comunidades. No CEU Perus, foram necessárias várias intervenções em córregos e a construção de uma passarela para que os alunos, moradores de um bairro denominado Recanto dos Humildes, não precisassem atravessar a linha do trem.



Figura 6: Construção da Passarela sobre a estrada de ferro. Fonte: arquivo pessoal.

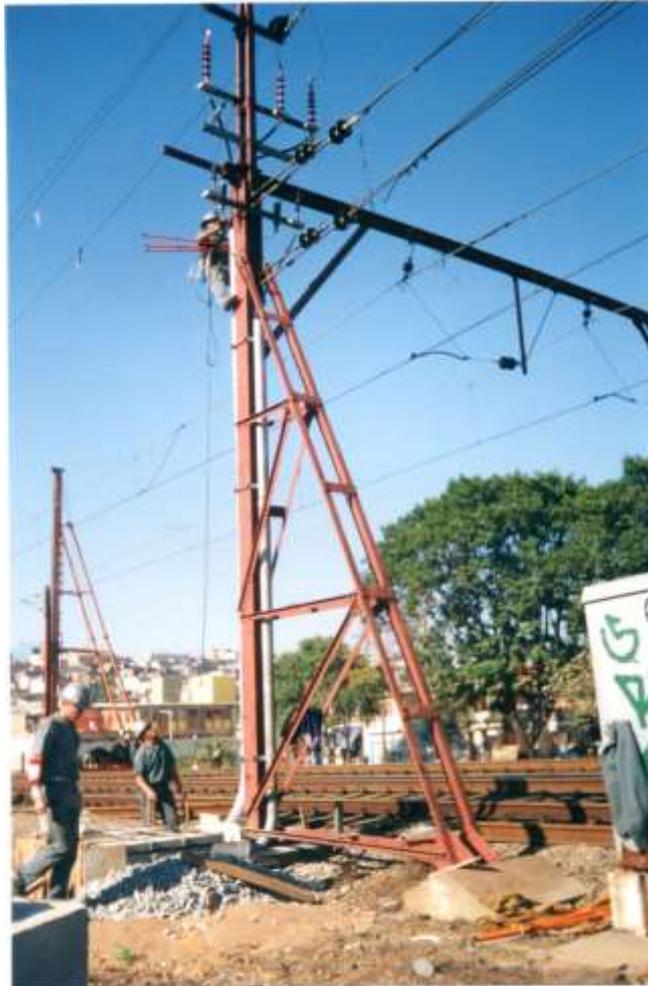


Figura 7: Construção da Passarela sobre a estrada de ferro. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 8: Construção da pista de skate. Fonte: arquivo pessoal

Além da passarela de pedestres, foi necessária a construção de um sistema de contenção de enchentes e canalização do córrego, na forma de gabião. A figura a seguir, ilustra esse processo:



Figura 9: Construção do gabião no córrego. Fonte: arquivo pessoal.

Ao mesmo tempo, prosseguiram as discussões sobre os custos do CEU para a administração pública. Já em 2005, ao assumir a gestão municipal, o prefeito José Serra alegava que os CEU consumiam 40% dos gastos de custeio da educação, para atender apenas 5% dos alunos da rede (Folha de São Paulo, 26nov2005) E, dois anos depois, o prefeito Gilberto Kassab pôs em prática providências de caráter exclusivamente econômico, que descaracterizavam o Projeto CEU.

No entanto, o argumento de alto custo, para políticas públicas educacionais inovadoras, dirigidas aos mais desprovidos cultural e socialmente, já remontam a algumas décadas. Por exemplo, durante a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), de Anísio Teixeira (1950), o projeto foi criticado pelo seu alto custo. No dia da inauguração, em seu discurso, Anísio Teixeira referiu-se várias vezes a essa crítica:

[...] É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (EBOLI, 1967, p. 15).

E, em São Paulo, não foi diferente:

Gosto do projeto do Centro Educacional Unificado (CEU), os chamados “escolões”, da prefeita Marta Suplicy. São fundamentados e razoáveis, mas discordo dos argumentos de que o dinheiro seria melhor usado se investido na rede de ensino, em vez de criar núcleos, mais caros e sofisticados, de excelência. Se bem executados e transformados em laboratórios educativos, os CEU tendem a ser norteadores para avanços em toda a rede pública. Está certíssimo misturar o currículo escolar com esporte, lazer e cultura. O que parece caro hoje, pode ser barato amanhã, caso se reverta em melhoria da qualidade de ensino. [...] se os escolões estiverem mais identificados, na visão geral, com um programa político-partidário e não pedagógico a tendência é que o próximo prefeito a governar São Paulo, pela lógica mesquinha da política, vai abandonar a ideia. E os escolões, como se viu nas experiências desse tipo no Brasil, entrarão em colapso. Para dar certo, os CEU precisam de pelo menos dez anos de experimentação – é o prazo mínimo para construir um novo currículo e treinar os professores. Quem não sabe disso, simplesmente não entende nada de educação. (DIMENSTEIN, s/d).

Passados doze anos de sua criação, o programa CEU continua a vigorar. Modificações ocorreram, porém não foram suficientes para extingui-lo.

CAPÍTULO 2

O CEU PERUS: DESCRIÇÃO DE UM LÓCUS

Introdução

Este capítulo foi organizado no sentido de descrever o lócus dessa investigação em termos históricos, econômicos e sociais, e de narrar o processo de implantação do CEU Perus. Por decorrência, é nesse cenário que se constitui a pesquisadora e se organizam as questões que orientam esta investigação.

2.1 CEU PERUS: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO



Figura 10: Foto aérea do Recanto dos Humildes. Lado direito, ao fundo, o CEU Perus.

Quando entrei pela primeira vez, forçando um tapume das obras do CEU Perus, fui recebida pelo engenheiro chefe que literalmente me “colocou para fora da obra”, preocupado com as declarações propagadas sobre o novo tipo

de escola da gestão Marta Suplicy. Foi necessário que eu fizesse uma ligação telefônica para a secretária de educação, Profa. Cida Perez, para que ela intercedesse e dissesse a ele que eu era a responsável pela educação municipal local e que uma das minhas atribuições era acompanhar as obras do CEU.

As dificuldades na implantação do CEU Perus também aconteceram em relação aos professores e funcionários da EMEI Jorge Amado, que seria totalmente absorvida pelo CEU, pois era uma escola emergencial, de “latinha”. Da mesma forma, ocorreria com todas as atividades do período noturno da EJA da EMEF Recanto dos Humildes. Esses fatos trouxeram insegurança aos profissionais, com relação aos seus cargos e carreiras. E essas inquietudes eram transferidas aos pais e alunos, como fazem as novidades, com sua carga de insegurança. Esta situação demandou muitas ações junto aos professores, funcionários, alunos e comunidade, para que atingíssemos um novo equilíbrio.

O processo de implantação do CEU Perus contribuiu para unir dois grupos da população local: os moradores mais antigos, que viveram o período áureo da Fábrica de Cimento Portland Perus, acompanhando o processo histórico do bairro; e o segundo grupo, constituído com moradores mais recentes, composto por migrantes e pela população mais jovem. (ALMEIDA, 2011).

É importante registrar os inúmeros momentos em que esses dois grupos se fundiram em um único, para discutirem políticas públicas. O destino dos créditos de carbono, oriundos da desativação do lixão, por exemplo. Essa discussão ocorreu no Teatro do CEU Perus, com as autoridades competentes.

No contexto da cidade foi possível analisar também o processo de periferização que passou a ser consequência do processo de metropolização de São Paulo, em Perus isso se mostra bastante presente uma vez que ao se inserir totalmente na lógica da metrópole passou a conviver com as características que são típicas dessas áreas, sofrendo com a precarização do lugar. E, como resultado desse processo, temos a implosão do bairro, ou seja, a perda de características de vida de bairro em um fragmento da cidade. (ALMEIDA, 2011, p. 31).

Quando chegamos a Perus, com as tarefas de implantar a Coordenadoria de Educação de Perus e acompanhar as obras do CEU,

entendíamos que seria necessário, inicialmente, fazer o reconhecimento de todas as entidades e personagens atuantes no bairro, como: organizações não governamentais, líderes comunitários, grupos religiosos, entre outros. Buscamos a Subprefeitura de Perus, recém-implantada, no intuito de obter informações para organizar esse levantamento. Muita paciência e dedicação foram necessárias, pois a Subprefeitura ainda não possuía esse cadastro e foi preciso contar com a colaboração de muitas pessoas, para encontrar as informações que nos levariam àqueles que, representando os diferentes grupos organizados em Perus, nos ajudariam de forma democrática a socializar e materializar o conceito do CEU.



Figura 11: Reunião com os Responsáveis pelo evento de inauguração do CEU

Segundo Moreira e Gould (2013), a história de Perus é o resultado de um processo de expansão de um agrupamento de pessoas. Até 1867, era uma vila distante do Distrito da Freguesia do Ó. Com o crescimento da produção cafeeira, a linha férrea São Paulo *Railway* (atualmente, estrada de Ferro Santos-Jundiaí), construída para conduzir o café ao porto de Santos, teve papel determinante na ampliação do bairro, pois provocou a vinda de famílias de trabalhadores da ferrovia, que foram os primeiros responsáveis pela identidade do bairro.

Mais tarde, em 1914, com a inauguração da estrada de ferro que levava de Perus a Pirapora, o bairro tornou-se novamente centro de interesse, principalmente de estrangeiros. Na verdade, esse ramo de estrada nunca foi concluído, mas os trilhos chegaram a Cajamar, o que foi suficiente para levar pedras de calcário de Cajamar até Perus. Esse processo preparou o caminho para a construção da primeira fábrica de cimento de grande porte da história do Brasil: a Companhia de Cimento Portland Perus, mais conhecida como Fábrica de Cimento de Perus, que passou a produzir em abril de 1926. (MOREIRA; GOULD, 2013).

A população de Perus começou a se configurar quando começaram a chegar portugueses, espanhóis, italianos, e brasileiros de outros estados, como mineiros e nordestinos, para trabalhar na fábrica de Cimento Perus, que empregava profissionais com formação superior, como médicos, engenheiros, arquitetos e químicos, em geral estrangeiros, e trabalhadores braçais, quase sempre vindos do interior do país, para o serviço não qualificado. Em 1927, a produção da fábrica chegou a vinte e cinco mil toneladas, o equivalente a 5% da necessidade nacional.

No entanto, embora a produção de cimento fosse crescente, a situação dos trabalhadores, no processo de produção, não era pacífica. Na década de 1960 (1962-1969), a fábrica de cimento foi cenário de uma greve que durou sete anos, mesmo no contexto do golpe militar, com a participação de 800 trabalhadores. Esta greve, realizada com base nos fundamentos da Não Violência de Gandhi, representou a resistência de homens e mulheres de um dos movimentos sindicais mais importantes do Brasil, embora ainda pouco conhecido. (MOREIRA; GOULD, 2013).

Perus, desde a instalação da fábrica de cimento, ficou conhecida como uma região rica em calcário, útil para a produção de cimento, e também para a extração de pedras para pavimentação de ruas e calçadas. Isso atraiu muitos especuladores para o local, que extraíram as suas riquezas naturais sem se preocupar com o meio ambiente e menos ainda com a sua população. Por decorrência, o desenvolvimento sem planejamento provocou problemas crônicos.

O poder público, ao longo de décadas, não tomou medidas que resultassem em melhoria da qualidade de vida das pessoas. Ao contrário, viabilizou a implantação de projetos que aumentaram o sofrimento e aprofundaram ainda mais as desigualdades sociais. O processo de favelização de Perus, iniciado com a ampliação da rodovia Anhanguera, se aprofundou com a construção da rodovia dos Bandeirantes, que favoreceu a ocupação de suas proximidades pela população mais carente do bairro. A construção dessa rodovia ainda determinou a desapropriação de terrenos, nos quais residiam famílias, que foram despejadas sem qualquer assistência.

Esse processo contribuiu para a instalação de favelas em Perus, pois apenas as famílias que conseguiram indenização puderam adquirir terrenos no bairro, mas nem sempre conseguiram construir suas casas com qualidade. Muitas delas foram novamente atingidas por processos de desapropriação com a implantação do Aterro Sanitário Bandeirantes, mais conhecido como “lixão de Perus”, que causou problemas, como: a proliferação de insetos, roedores, mau cheiro, além da decorrente desvalorização dos imóveis. Segundo o líder comunitário Mário Bortoto, citado por Rocha e Zottis (2005), nos primeiros anos após a implantação do aterro sanitário, foram registrados casos de anencefalia em bebês nascidos no bairro, além de doenças respiratórias e dermatológicas. (ROCHA e ZOTTIS, 2005).

E, novamente em setembro de 1990, Perus é mencionada com destaque pelos meios de comunicação, em virtude da localização e abertura da “Vala de Perus”, um local onde foram depositadas as ossadas de mais de mil indigentes, presos políticos e vítimas de esquadrões da morte.

Como se pode observar, a história de Perus tem sido marcada por lutas sociais e econômicas de toda ordem. Além de não contar com um hospital no bairro, Perus ainda possui um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da região, evidenciando a baixa qualidade de vida de sua população. Desse modo, torna-se importante conhecer o bairro de Perus, para entender em que medida era necessário situar as unidades educacionais CEU nesse contexto. (Anexo 1)

A determinação dos locais onde foram construídos os CEUs considerou dados de pesquisa do “Mapa de Exclusão/Inclusão

Social da Cidade de São Paulo 2000” e os dados do Mapa realizado pela Fundação para o Bem Estar do Menor sobre os bairros de maior concentração de crianças e de adolescentes punidos com internação. (PÁDILHA e SILVA, 2004, p. 25).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA: OS PASSOS SEGUIDOS

Introdução

Esta investigação tem por objetivo geral formular recomendações para o processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares; dos coordenadores dos núcleos de educação, cultura, esporte e lazer; dos gestores dos equipamentos; e dos professores do CEU, preocupadas com a recuperação de seus propósitos educacionais e princípios pedagógicos. E por objetivos específicos:

- Caracterizar a compreensão dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares; dos coordenadores dos núcleos de educação, cultura, esporte e lazer; dos gestores dos equipamentos; e dos professores do CEU, em exercício na unidade Perus, sobre o projeto CEU;
- Organizar dados e informações relativas ao projeto CEU, em termos históricos, políticos, sociais e pedagógicos.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi organizada com base em revisão bibliográfica, estudo de documentos e imagens relativos ao objeto de estudo e principalmente na reflexão da pesquisadora sobre o processo histórico de criação e implantação do CEU Perus (observação participante), tendo em vista a especificidade, a dinamicidade e a particularidade do objeto de estudo. Além disso, foram considerados os aspectos subjetivos peculiares, dado o envolvimento da pesquisadora no processo em estudo. (ANDRÉ, 2001; SEVERINO, 1992)

O conhecimento científico pode ser construído de diferentes formas. De acordo com Fonseca (2002), [...] “o homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive”. (FONSECA, 2002, p. 10) Dessa forma, apropria-se do conhecimento por meio das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. E, com

base nessas sensações elabora representações, que não constituem o objeto real. O objeto real existe independentemente de o homem o conhecer ou não. O conhecimento humano é na sua essência um esforço para resolver contradições, entre as representações do objeto e a sua realidade.

Embora o conhecimento adquirido no decorrer de uma experiência de vida profissional, como a relatada nesta investigação, possa ser definido como senso comum, ou seja, um conhecimento construído em ações não planejadas, instintivo, espontâneo, subjetivo, acrítico, permeado pelas opiniões, emoções e valores de quem o produz, transformá-lo em objeto de pesquisa representa um esforço para ultrapassar essa compreensão, no sentido da produção de conhecimento científico.

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público. (FONSECA, 2002, p. 11)

Ainda de acordo com Fonseca (2002), a ciência é uma forma particular de conhecer o mundo. É o saber produzido pelo raciocínio lógico associado à experiência prática. Caracteriza-se por um conjunto de modelos de observação, identificação, descrição, investigação experimental e explanação teórica de fenômenos. O método científico envolve técnicas exatas, objetivas e sistemáticas. Regras fixas para a formação de conceitos, para a condução de observações, para a realização de experimentos e para a validação de hipóteses explicativas. (FONSECA, 2002, p. 11-2)

E a pesquisa qualitativa, por sua vez, busca explicar o real respeitando as suas múltiplas determinações, sem quantificar os valores e as trocas simbólicas, nem requerer a prova de fatos, pois os dados analisados não são métricos (suscitados de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas

investigações. O desenvolvimento da pesquisa é imprescindível, pois o conhecimento do pesquisador é sempre parcial e limitado, e o objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja pequena ou grande.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação em áreas como a Psicologia e a Educação. No entanto, a pesquisa qualitativa ainda é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Nesta investigação, a pesquisa bibliográfica foi considerada como ponto de partida. Pesquisa bibliográfica, entendida como “[...] o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites.” Esse processo permitiu conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32) Na sequência, foi realizada a pesquisa documental, que se baseia na investigação de “[...] fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revista, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”. (FONSECA, 2002, p. 32).

E, no decorrer desses estudos e orientada por eles, se realizou o processo de reflexão sobre a observação - observação participante -, considerando que a pesquisadora participou como sujeito das ações investigadas e tem uma compreensão peculiar de seus desdobramentos.

3.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL: UM CONHECIMENTO NECESSÁRIO

A análise documental é uma das ferramentas da pesquisa qualitativa. “Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.99). Para

analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade. Existem diferentes possibilidades de análise documental, que consideram o conteúdo e o discurso.

A análise do conteúdo tem características metodológicas, que incluem a objetividade, a sistematização e a inferência. E pode ser realizada de acordo com diferentes modalidades, como a: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação.

Nesta pesquisa, foi utilizada a análise temática, que considera as afirmações a respeito do tema estudado, comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por uma palavra, frase ou resumo. Para Minayo (2007), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. (MINAYO, 2007, p. 316)

De acordo com a mesma autora, operacionalmente, a análise temática ocorre em três fases:

- Pré-análise: que inclui a organização do que vai ser analisado, a sua exploração em várias leituras, chamadas de “leitura flutuante”.
- Exploração do material: é o momento em que se codifica o material, com base em recorte do texto e posterior organização de suas informações em categorias teóricas ou empíricas.
- Tratamento dos resultados: quando são trabalhados os dados brutos, garantindo o destaque das informações obtidas.

Em síntese, a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados). Ela tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, para a investigação histórica, no intuito de descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos podem ser classificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e de segunda mão. Os da primeira mão são aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias,

gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos etc. E os de segunda mão são os que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros.

A pesquisa documental abrange arquivos públicos e privados; dados de registro, como um acontecimento, em observância a normas legais e administrativas; dados de recenseamento: demográficos, educacionais, de criminalidade, eleitorais, de alistamento, de saúde, de atividades industriais, de contribuições e benefícios, de registro de veículos.

Nesta investigação serão considerados documentos públicos (textos legais) e privados, como: registros da pesquisadora, fotografias, cartazes, anotações, entre outros.

3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: UM MODELO ADAPTADO

A observação participante pode ser definida como um processo de investigação realizado na presença do observador, numa situação social. Desse modo, o observador está em relação face -a- face com os sujeitos e fenômenos observados e, ao participar da vida deles no seu cenário natural, colhe dados. Assim o observador torna-se parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por ele. (FONSECA, 2002)

A técnica da observação participante, classicamente tida como um dos recursos metodológicos definidores da Antropologia, tem sido empregada no estabelecimento de programas públicos ou plataformas políticas e na determinação de ações básicas de grupos de trabalho. Assim, o investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia da incursão na população é ganhar a confiança do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação.

Desse modo, a observação participante depende do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, por meio do qual obtém informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto. Muitas pesquisas qualitativas supõem o contato direto e constante do pesquisador com a

situação, colocando-o “no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 7)

A observação participante permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas e respostas. Os fenômenos são observados diretamente na realidade e isso possibilita apreender o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. E, no caso particular desta investigação, a inserção prolongada na realidade entendida como espaço de atuação profissional, me deu e ainda dá a oportunidade de observar mais de perto e de interagir com os atores da pesquisa, assumindo dois papéis, simultaneamente, como pesquisadora: testemunha dos acontecimentos e co-autora dos fatos investigados.

CAPITULO 4

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CEU: ASPECTOS CONSTITUINTES

Introdução

Este capítulo analisa a formação continuada dos educadores do CEU, em termos dos textos legais que a subsidiam; das características e condições da formação do gestor, dos coordenadores dos núcleos de cultura e esportes e de suas equipes técnicas; das características e condições da formação de gestores, professores e funcionários das unidades escolares; e dos pontos estruturantes de uma formação continuada qualificada para o trabalho com o Projeto CEU.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NOS TEXTOS LEGAIS

De acordo com Marcelo (2009),

[...] as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 10)

De forma análoga, Placco (2008) afirma que a formação de professores deve ser considerada em sua multiplicidade, ou seja, precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas em cada indivíduo, como condição para que produza resultados no sujeito a ser formado e conseqüentemente em sua prática profissional (PLACCO, 2008).

Essas dimensões obrigatórias no processo de formação de educadores, como sinaliza Placco (2008), devem percorrer os campos da formação técnica, humano-interacional, política, dos saberes para ensinar, da formação

continuada, crítico-reflexiva, estética, cultural e da formação identitária, que são atravessados pela intenção ética e pela intencionalidade do formador e do formando. (PLACCO, 2008)

Para Imbernón (2011), de forma muito semelhante à proposta por Placco (2008), o desenvolvimento profissional do professor está fortemente relacionado a uma situação profissional, que estimule ou não o desenvolvimento de uma carreira docente. Segundo o autor, “o desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” Assim, é necessário considerar o desenvolvimento profissional, para além das práticas de formação, “como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais” e como condição para a definição de novos modelos para a formação e para as relações de trabalho. (IMBERNÓN, 2011, p. 49)

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de São Paulo, aprovado em setembro de 2015, é composto por 13 Metas com as estratégias necessárias para atingi-las. Elas se referem a: investimento em educação; definição de número de alunos por turma/professor; qualidade na educação básica; universalização da educação infantil, do ensino fundamental de nove anos, do ensino médio e da educação inclusiva; educação em tempo integral; e outros temas igualmente relevantes.

No entanto, chama a atenção no contexto desta investigação a Meta 4:

Valorizar o profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede municipal de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação aos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência deste PME e garantir uma política de educação continuada. (SÃO PAULO, 2015)

Da mesma forma, entre as diretrizes desse documento, figura a “Valorização dos profissionais de educação” que, de forma análoga à Meta 4, pode ser entendida como equiparação salarial, em primeira instância, como definido na Meta, além de: melhoria das condições de trabalho; redefinição da jornada de trabalho; incentivo à permanência dos professores; recesso escolar; e, principalmente, “assegurar aos profissionais da educação a oportunidade de

frequentar cursos de formação continuada, de graduação e de pós-graduação, lato e stricto sensu.” (SÃO PAULO, 2015)

Com base nesse texto legal, parece possível afirmar que a formação continuada dos profissionais de educação, interna ou externa à unidade escolar, deve ser prevista e realizada. Por outro lado, realizar a educação com qualidade social, como disposto no Plano Municipal de Educação, requer a crescente qualificação e valorização de seus profissionais.

A educação, no município de São Paulo, tem acumulado um histórico de orientações e práticas, que infelizmente muito mais serviram a chancelas partidárias, do que à política pública de educação. As gestões, que se sucederam na rede municipal de educação, deixaram marcas, ora positivas ora negativas, conforme se pode constatar nos depoimentos daqueles que trabalharam ou ainda trabalham nas unidades escolares ou nos departamentos da SME. Os governos passaram e os profissionais ficaram e, com eles, a doçura ou o amargor das orientações técnicas e das políticas do governante da vez.

Ao longo do tempo, os profissionais de educação da rede municipal acumularam um histórico de vivências e de práticas que lhes garante que, a cada quatro anos, não tenham que “reinventar a roda”, reiniciando da estaca zero. Em grande medida, os profissionais que permanecem em seus postos de trabalho, partilham de convicções e valores, que se expressam em suas ações, na defesa dos educandos, da comunidade escolar e dos profissionais.

E, em tempos de avaliação e de índices nacionais de desempenho, está muito presente na percepção desses profissionais que não pode haver uma política educacional pública eficaz se forem desconsideradas as condições de trabalho daqueles que se responsabilizam pela tarefa de fazer a educação no município de São Paulo. Da mesma forma, a dedicação exclusiva e a formação continuada de seus profissionais, são condições fundamentais para o sucesso de uma política educacional que pretende ser séria.

Em relação à formação continuada dos profissionais de educação, a Portaria nº 4.289, de 30 de julho de 2014, “instituiu o Sistema de Formação dos

Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - CEU-FOR". No art. 2º, este texto legal define:

Art.2º - Designar-se-á CEU-FOR ao conjunto articulado das ações de formação voltadas aos profissionais de educação da RME, por meio da oferta direta da SME e DRE, da Universidade Aberta do Brasil – UAB ou indireta pelo estabelecimento de parcerias. (SÃO PAULO, 2014)

Na mesma direção e de forma complementar, a Portaria nº 4.290, “define ações procedimentais para a organização da oferta dos cursos e eventos para a implantação do sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU-FOR e dá outras providências”. No Artigo 1º, define sua organização:

Art. 1º - As ações procedimentais para a oferta de cursos e eventos integrantes do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU-FOR serão organizadas em três esferas, cada uma com procedimentos próprios de funcionamento, a saber:
I – Oferta Direta: Secretaria Municipal de Educação – SME - e Diretorias Regionais de Educação – DRE;
II – Universidade Aberta do Brasil - UAB;
III – rede de parcerias. (SÃO PAULO, 2014a)

Diante desses textos legais, que anunciam diferentes ações de formação, e no contexto desta pesquisa, cujo objetivo geral é elaborar recomendações relativas à formação continuada dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares; dos coordenadores dos núcleos de educação, cultura, esportes e lazer; dos gestores dos equipamentos; e dos professores do CEU, tendo como preocupação a recuperação de seus propósitos educacionais e princípios pedagógicos, vale retomar ideias propostas pela Portaria nº 4.289/14, em particular, quando afirma que a formação dos profissionais de educação é um processo permanente, independente da qualidade da formação inicial; que o profissional de educação é um pesquisador; e que as ações de formação devem fomentar a pesquisa sobre as práticas pedagógicas e de gestão.

Nesse sentido, parece importante destacar que a formação recomendada por esta pesquisa não pode se basear em ações semelhantes àquelas que têm sido propostas aos educadores, que trabalham nas unidades

e nos núcleos dos CEU e, especificamente, do CEU Perus, ou seja, “mais do mesmo”.

Atualmente, tanto a formação continuada quanto a prática dos educadores das unidades do CEU não se diferenciam daquelas realizadas em qualquer outra unidade escolar da rede municipal de São Paulo, o que determina em larga medida o empobrecimento do projeto CEU. Para que ele continue a existir e obedeça a sua concepção original, serão necessárias mudanças consistentes na formação dos profissionais de educação que neles trabalham. Para este ponto já alertava Gadotti (s/d):

1ª O preparo técnico e político dos dirigentes, professores e comunidades, nesse primeiro momento de implantação dos CEU é fundamental para o seu êxito. Sem esse preparo unitário, todo o projeto poderá ser facilmente destruído. Só uma sólida formação interna e externa, aliada a uma consistente concepção teórica do seu projeto poderá responder aos conhecidos e desconhecidos argumentos contrários dos CEU, principalmente em tempos de campanha eleitoral. (GADOTTI, s/d, p. 17)

4.2 FORMAÇÃO DO GESTOR, DOS COORDENADORES DOS NÚCLEOS DE CULTURA E ESPORTES E DE SUAS EQUIPES TÉCNICAS.

Os gestores dos 21 CEU implantados na primeira fase foram submetidos a processos contínuos de formação, organizados pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT-SME), em parceria com organizações da sociedade civil que, naquela oportunidade, já eram reconhecidas por sua experiência na elaboração de projetos de educação, como: a Fundação Instituto de Administração (FIA); o Instituto Paulo Freire (IPF) e o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). (DÓRIA e PEREZ, 2007)

Nesse processo, a formação dos gestores foi realizada em dois módulos coordenados pela FIA, com 80 horas/aula, ministradas nas dependências do Centro de Treinamento da Instituição. O primeiro módulo “Seminário de Seleção e Preparação de Gestores” explicitou aos candidatos a gestor as propostas do CEU, e solicitou a cada um deles que apresentasse seus projetos e propostas, suas experiências anteriores e atuais, sua visão das comunidades

que atenderiam. No decorrer do módulo, eles foram continuamente avaliados, no sentido de que se concretizasse a escolha de 21 gestores.

O segundo módulo, “Seminário de Sensibilização dos Gestores”, foi realizado em 30 horas (10 encontros), apenas com os gestores eleitos por membros das secretarias de Educação, Cultura e Esporte. Esse módulo foi dividido em duas partes: a primeira, voltada para o conhecimento do novo equipamento e das unidades que o compõem; e a segunda, dedicada à reflexão sobre as questões da gestão dos CEU, de suas necessidades e das oportunidades que proporcionam.

Nesses encontros, os representantes das Secretarias de Esportes e de Cultura fizeram apresentações sobre o planejamento de atividades de cada uma delas, para os CEU. Foi uma oportunidade para refletir sobre os problemas mais frequentes encontrados na gestão de um centro cultural ou de um centro de esportes com as dimensões equivalentes aos que foram instalados nos CEU.

Dessa forma, os gestores puderam tomar consciência da dimensão de suas responsabilidades, de seu papel de articuladores de recursos e de suas competências. A atividade de formação utilizou vídeos, que mostravam situações problema de um gestor e suas alternativas de soluções. Além disso, foram discutidas experiências de implantação de políticas públicas, que se apoiaram na participação comunitária para sua consecução, o planejamento, o trabalho em equipe e as condições efetivas de trabalho. (DÓRIA e PEREZ, 2007)

Concluída a formação inicial e o processo de implantação dos CEU, os gestores integraram um processo de formação continuada, em reuniões quinzenais com representantes da DOT-SME, do IPF e do Cenpec, sob orientação das secretarias envolvidas, para discutir o planejamento estratégico de atividades, o modelo de gestão, as primeiras experiências com conselhos pró-gestores e para buscar soluções para as questões que surgiam em sua prática. Além disso, periodicamente, eles recebiam a visita de representantes da coordenadoria de educação, da FIA, do IPF e do Cenpec nas unidades do CEU, para acompanhamento e assessoria individual. (DORIA e PEREZ, 2007).

Perez (2010) afirma que os cargos e funções da equipe gestora, que atuava sob a coordenação do gestor do CEU, foram criados por lei municipal e que essa equipe era composta por três núcleos: educação, cultura, esportes e lazer. Cada núcleo contava com um coordenador e dois assistentes, além da equipe técnica específica.

Os coordenadores dos núcleos de cultura e de esportes e lazer foram indicados pelas respectivas secretarias (cultura e esportes), após análise do currículo profissional. Para os cargos de técnicos de esporte, houve concurso e, para os de arte-educadores, foi publicado um edital para contratação dos diversos profissionais da área cultural do CEU. A formação e a avaliação continuada desses profissionais era responsabilidade das secretarias municipais. “Os gestores e coordenadores de núcleo participavam ativamente da elaboração do projeto político pedagógico do CEU e da definição de suas competências.” (PEREZ, 2010, p. 234).

4.3 FORMAÇÃO DE GESTORES, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS UNIDADES ESCOLARES

No processo de implantação e de consolidação do projeto CEU, a formação foi um elemento essencial para a organização e a sustentação das equipes escolares. O acompanhamento da SME, da Coordenadoria Regional de Educação, da subprefeitura local e dos institutos de formação, aliados às parcerias, como do Banco Santander, da Unilever, da C&A, entre outras, garantiram a todos os atores oportunidades inéditas de formação, ainda não experimentadas, nem pela comunidade escolar, nem pelos líderes comunitários que frequentavam os espaços do CEU, participando desses momentos.

As atividades culturais dialogavam com os conteúdos curriculares e os espetáculos proporcionavam a formação de público. O projeto, que originalmente propunha viabilizar o acesso a espaços e equipamentos públicos de qualidade, mecanismos de gestão e de participação comunitária que conduziam ao exercício da cidadania plena, favorecia a busca pela apropriação do conhecimento, que acontecia naturalmente através da convivência no universo dos debates sobre as concepções e práticas educacionais.

O CEU reunia condições para experimentação de projetos inovadores em todas as áreas e a possibilidade de acumular conhecimento sobre práticas educativas, englobando outras escolas, instituições de ensino e organizações interessadas em debater e adequar as experiências a outros contextos. (PEREZ, 2010, p. 462)

Com o tempo, essas práticas foram caindo em desuso e os educadores, alunos, funcionários e a comunidade deixaram de encontrar, nas unidades do CEU em geral e, em especial no CEU Perus, os ricos momentos de formação de que desfrutavam. Parece que, apesar do reconhecimento da comunidade, que o trata com carinho, conforme se pode observar pela conservação de seus espaços, o CEU vem se tornando apenas uma escola, na verdade, “um escolão”.

A interrupção das ações especializadas de formação dos gestores, dos professores, dos funcionários e da comunidade contribuiu para que o CEU, de certo modo, perdesse a sua identidade de centro irradiador de novas experiências educacionais e comunitárias, que era sustentada como concepção por essas atividades.

Nesse processo de descaracterização, as unidades escolares se distanciaram e hoje funcionam isoladas umas das outras em seus espaços particulares; a formação dos professores ocorre em horários coletivos das escolas, sem a participação de toda a equipe, pois essa formação está diretamente vinculada à jornada do professor. Há o desconhecimento generalizado do projeto político pedagógico de cada uma das três escolas, assim como dos projetos especiais de ação (PEA) desenvolvidos, e esse desconhecimento se estende ao projeto político pedagógico do CEU. Em síntese, parece possível afirmar que as ações de formação continuada dos gestores, professores e funcionários das unidades escolares, realizadas nos últimos doze anos, tem-se caracterizado como “mais do mesmo”, ou seja, apenas as mesmas ações de formação comuns a toda a rede, o que contraria o conceito de CEU.

4.4 PONTOS ESTRUTURANTES

No início da elaboração do projeto do CEU, havia a preocupação com a construção de uma gestão democrática em cada unidade. Considerando os objetivos ambiciosos do projeto e a complexidade das relações determinadas pelas atividades de várias secretarias, no sentido de situar a educação no espaço próprio da cultura, da arte e da vida comunitária, era necessário pensar em uma gestão com competência técnica, para articular as atividades de cada CEU, aliada à capacidade política, sob a forma de liderança e vontade atentas à comunidade. A gestão democrática parecia ser a condição indispensável para que o projeto pudesse se enraizar firmemente em suas bases sociais, criando vínculos que reafirmasse o seu pertencimento àquela comunidade. “Por isso foi necessário ir além da gestão técnica e da constituição de um corpo de servidores responsáveis pelo andamento das atividades. As discussões resultaram na formação de um Conselho Gestor.” (PEREZ, 2010, p. 235).

As características do CEU, com CEI, EMEI e EMEF no mesmo espaço físico, que também inclui teatro, salão de ginástica, telecentro, pista de skate, centro comunitário, biblioteca, piscinas, quadra poliesportiva e uma padaria-escola, determinaram a necessidade de um ordenamento jurídico, relativo à organização, administração e funcionamento desse complexo educacional. Diante disso, foi necessário desencadear um processo de discussão para o estabelecimento de um Regimento Padrão para os CEU, que envolveu sujeitos, comunidades, diferentes secretarias do governo municipal, representantes dos CEU com seus conselhos gestores provisórios, assessorias da SME e da DOT. Segundo Padilha e Silva (2004), disso resultou o Regimento Padrão do CEU, aprovado em 30/11/2004. (PADILHA e SILVA, 2004)

Atualmente, está em discussão a minuta que propõe a mudança do Regimento Padrão dos CEU. No CEU Perus, fomos convidados pelo Gestor, na qualidade de representantes das unidades escolares, para discutir o Regimento em vigor e propor as alterações. Estão em pauta as seguintes considerações:

- Opção de retomar o Regimento de 2004, que não foi realizado devido ao final de gestão municipal;
- Desconstrução da Política dos CEU nos últimos dez anos, com a ideia de Escolão, unidades compartimentadas e com pouca participação da comunidade;
- Concepção de território e de comunidade local;
- Educação Integral, Rede de Proteção Social e Cidade Educadora;
- Gestão Democrática e compartilhada com a comunidade e demais Gestores de Unidades, agora membros natos, fortalecendo o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração;
- Fortalecimento das relações com a sociedade civil do território CEU;
- Possibilidade de organização da população em comissões temáticas;
- Participação dos funcionários terceirizados do CEU;
- Visibilidade dos bebês e fortalecimento da democracia, com Assembleias Infantis e Infanto-juvenis, no CEI, na EMEI e na EMEF;
- Criação dos Grêmios do CEU;
- Utilização dos espaços e equipamentos autorizados pelo Conselho Gestor;
- Concepção de Núcleos de Ação;
- Projetos Integradores estruturantes;
- Nomeação dos Gestores do CEU pelo Secretário e subordinação administrativa destes aos Diretores Regionais;
- Poder para avaliar o perfil dos cargos em comissão e decidir sobre sua continuidade junto às DRE e à SME;
- Horários do Equipamento CEU e de seu funcionamento aos sábados, domingos, feriados e pontos facultativos.

Para que o projeto CEU se materializasse, de acordo com sua concepção original, seus idealizadores tomaram todas as providências possíveis para sua implantação. Foi necessário garantir a publicações de leis, realizar inúmeras reuniões e discussões, promover ações de formação continuada, que aconteceram em todos os espaços, nos territórios de cada CEU. Porém, após as eleições municipais e a consequente mudança de gestão, apesar do abraço das comunidades ao projeto CEU, não houve como conter a ocupação de seus cargos por meio de indicações políticas, muitas

vezes sem sequer levar em consideração o perfil pessoal e profissional do indicado. Chegamos mesmo ao ponto de assistir a nomeações políticas para a ocupação de cargo, sem que o indicado tivesse condições mínimas para a tarefa.

Com o passar dos anos, o tecido construído fio a fio, sem emendas, e costurado coletivamente, pensado para não realizar exclusões, foi puindo... Nesse período, temos assistido à sequência de substituições e às consequentes dilapidações desse patrimônio cultural e educacional, advindas da falta de compromisso dos gestores e de outros profissionais com o Projeto CEU.

Por falta de informação e de formação continuada, muitos professores que trabalham nas unidades escolares pouco ou nada sabem sobre o projeto CEU. Por consequência, os espaços educadores do CEU, que poderiam ser utilizados em suas aulas expandidas, em sua prática como professor pesquisador, deixam de ser utilizados, e o que poderia gerar melhores condições de aprendizagem torna-se subutilizado e desvalorizado.

Ao longo dos anos, o CEU tem sido descaracterizado de forma progressiva e acelerada, na razão direta do descompromisso dos sucessivos governos municipais, que não têm se mostrado responsáveis por melhores resultados na educação, nem em promover uma escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento das potencialidades do seu alunado, amplia as perspectivas de auto realização e de exercício da cidadania autônoma, solidária e competente.

Já não podem ser tomadas como verdadeiras as afirmações da SME anotadas em documento interno, em 2004, que definiam:

O CEU sintetiza a concepção de educação que queremos para a cidade de São Paulo: propõe a articulação de uma rede de relações, que promove o diálogo entre as diferentes áreas e os diferentes equipamentos, garantindo a função específica da escola e ampliando as possibilidades de formação integral do ser humano.

O CEU evidencia o currículo que se constrói nos diversos tempos e espaços, na manifestação e produção de saberes, na convivência entre as pessoas de diferentes idades e lugares. O conhecimento se constrói, portanto, para além do espaço

convencional da sala de aula. (SÃO PAULO, 2004, documento interno).

Para Perez (2010), o CEU correspondia à materialização de uma política municipal integrada, que visava promover, entre outros objetivos, a garantia dos direitos constitucionais de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, como: educação, lazer, esporte e cultura, e eram concebidos como espaço de reflexão, estudos e de construção conjunta do conhecimento, incluindo condições físicas e políticas para receber e considerar a cultura da comunidade e para irradiar outras formas de manifestações culturais. Foram pensados como espaços que propiciassem a construção individual e coletiva da ação pedagógica e, ao mesmo tempo, como espaço de participação e de organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais. (PEREZ, 2010)

Decorridos doze anos da criação dos CEU, cada vez mais, a sociedade contemporânea exige a ampliação de oportunidades educacionais, que sejam compartilhadas por todos em um mesmo espaço e que possibilitem a troca de experiências, ao confrontar conceitos e discutir temas comuns. Essas exigências têm mobilizado educadores e pesquisadores da educação para desenvolverem estudos sobre a importância da ampliação dos tempos e das práticas dedicados aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse período, a luta pela universalização do acesso à educação, em parte conquistado, se deslocou para a implantação de programas que visam garantir a permanência dos alunos até a conclusão da educação básica numa escola de qualidade, em que se tornem sujeitos do processo educativo, e possam encontrar espaço efetivo para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Nessa direção foram definidas as diretrizes do Programa Ensino Integral da SEE, que põem em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos e habilidades não cognitivas, com a possibilidade de realização de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação, aliado ao desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Essas diretrizes recuperam o papel da escola, como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o

sucesso de toda população estudantil, enquanto propõem novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens, e possibilitam sua formação como cidadãos.

Com essa perspectiva, com base na Lei 9394/96, artigos 34 e 87, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou, a partir de 2012, o Programa Ensino Integral, reafirmando as habilidades e competências que devem ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa, a educação para todos; quanto na perspectiva qualitativa, a do desenvolvimento de todas as dimensões na formação integral do educando. (SÃO PAULO, 2015a).

É no campo das recomendações que esta pesquisa pretende focar, em primeiro lugar, o cenário político da cidade de São Paulo, considerando o final do mandato de prefeito e vereadores, no próximo ano, e as consequências que esse processo eleitoral acarreta para o Projeto CEU, considerando todas as investidas sofridas nesses anos de sua existência. A gestão das unidades educacionais é definida de acordo com concurso público e com concurso de remoção, como nas demais unidades educacionais. No entanto, as nomeações com caráter político se dão para os cargos de gestor e nos núcleos: educação, cultura e esporte o que determina descaminhos na gestão e, por decorrência, a desconstrução da política dos CEU. Disso deriva a indesejável ideia de “Escolão”, unidades compartimentadas com reduzida participação da comunidade.

Nesse contexto, pode parecer utopia continuar defendendo a educação como política pública de estado, sem chancelas partidárias. No entanto, a ousadia do governo estadual, com a implantação do Programa de Ensino Integral, nas escolas estaduais, faz renovar a esperança de ver novamente o CEU como um espaço de formação integral do cidadão.

No entanto, isso só poderá ocorrer em um contexto de formação continuada dos gestores, dos coordenadores pedagógicos, dos coordenadores dos núcleos de educação, cultura, esporte e lazer, dos professores e dos funcionários, tendo como foco a reconstrução do conceito do Projeto CEU, de forma a resgatar e garantir sua essência. E essa ação requer um posicionamento radical, nos moldes do determinado pela Resolução SEE nº 65, de 16- 9- 2013, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de

profissionais para a atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral. (SÃO PAULO, 2013)

No início, quando da implantação dos CEU na cidade de São Paulo, as indicações poderiam ser justificadas, considerando a forma como foram realizadas, em meio a processos de intensa formação e responsabilidade social. Com o passar dos anos, o descompromisso com a educação pública de qualidade determinou que os CEU passassem a ser usados politicamente, o que tem colaborado decisivamente para o seu distanciamento da concepção original.

Hoje, os profissionais que ali atuam têm dificuldade para explicar seu conceito original e, por falta de oferta da formação continuada necessária, em função de suas jornadas de trabalho ou por participarem de ações formadoras não específicas para os educadores do CEU; continuam a reproduzir no espaço educador do CEU atividades que podem ser caracterizadas como ensino tradicional, nas quais a sala de aula, a lousa e o giz são as ferramentas mais utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem.

A garantia da continuidade do CEU depende, hoje mais do que nunca, de um posicionamento ousado e radical no sentido da formação continuada de seus profissionais, nos moldes do Programa Ensino Integral da SEE de São Paulo, no qual as unidades escolares não possuem profissionais efetivos, “donos dos cargos”, mas selecionados por processos seletivos públicos, com adesão voluntária ao regime de dedicação plena e integral. É preciso garantir, de uma vez por todas, que os cargos de gestão e de coordenação dos núcleos obedeçam ao mesmo regime e processo seletivo que os cargos docentes, e deixem de se converter em moeda de troca em nomeações políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Programa de Formação em Planejamento e Gestão dos CEUs

Texto para reflexão

OS CEGOS E O ELEFANTE

por John Godfrey Saxe (1816-1887)

Eram seis homens do Hindustão
Desejosos de muito aprender,
Que foram ver o Elefante
(Embora todos fossem cegos)
Cada um, por observação,
Poderia sua mente satisfazer.

O Primeiro aproximou-se do Elefante,
E aconteceu de chocar-se
Contra seu lado amplo e forte
Imediatamente começou a gritar:
"Valha-me Deus, mas o Elefante
É como uma parede".

O Segundo, pegando na presa,
Gritou: "Oh! O que temos aqui
Tão redondo, liso e pontiagudo?
Para mim isto é muito claro
Esta maravilha de elefante
É como uma lança!"

O Terceiro aproximou-se do animal
E aconteceu de pegar
A sinuosa tromba com suas mãos.
Assim, falou em voz alta:
"Vejo", disse ele, "o Elefante
É muito parecido com uma cobra!"

O Quarto esticou a mão, ansioso
E apalpou em torno do joelho.
"Com o que este maravilhoso animal
Se parece é muito fácil", disse ele:
"Está bem claro que o Elefante
É muito semelhante a uma árvore!"



O Quinto, por acaso, tocou a orelha,
E disse: "Até um cego
Pode dizer com o que ele se parece:
Negue quem puder,
Esta maravilha de Elefante
É muito parecido com um leque!"

O Sexto, mal havia começado
A apalpar o animal,
Pegou na cauda que balançava
Que veio ao seu alcance.
"Vejo", disse ele, "o Elefante
é muito semelhante a uma corda!"

E assim esses homens do Hindustão
Discutiram por muito tempo,
Cada um com sua opinião,
Excessivamente rígida e forte.
Embora cada um estivesse, em parte, certo,
Todos estavam errados!

Moral

Com frequência em guerras teológicas,
Os disputantes, suponho,
Prosseguem em total ignorância
Daquilo que cada um dos outros quer dizer,
E discutem sobre um Elefante
Que nenhum deles viu!

Fonte: MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B., LAMPEL, J. Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento, 2ª. Ed, Porto Alegre: Bookman, 2009 (original: 1998)

No início de tudo, no processo de criação e implantação dos CEU, éramos como os cegos da história, tateando e conjecturando, definindo convicções mais ou menos consistentes, porém muito verdadeiras para cada um. Nunca havíamos passado por uma experiência como essa. Havia muitas dúvidas e indagações.

Neste caso e em muitos outros, os educadores da Rede Municipal de Ensino (e eu me incluo nesse grupo) temos ao longo de anos dado sustentação a inúmeros projetos. Temos caminhado ao longo dessa linha do tempo, refletindo e nos confrontamos com a nossa práxis. E temos visto, nesse percurso pela história da educação municipal de São Paulo que continuamos a construir, que muito tempo e energia foram dispendidos em ações nem sempre efetivas.

O descompromisso histórico com que há décadas os sucessivos governos vêm tratando a educação municipal contribui para confirmar entre os educadores da rede o descrédito em relação à política educacional do município. Sensibilizados pelas propostas de mudança acenam, ato contínuo, negativamente. Os argumentos da recusa encontram-se, em primeiro lugar, na identificação de possível caráter eleitoreiro, o que engrossa a resistência apoiada no argumento de que no próximo governo ou que com a mudança de secretário “este projeto deixará de existir”. Desse modo, parece possível afirmar que a desconfiança integra o imaginário do educador municipal, e todo projeto que lhe é apresentado é inicialmente recebido com um grande NÃO.

Em relação à formação continuada, o cenário não se organizou de outro modo. Foram inúmeras iniciativas, marcadas por diferentes concepções de educação e tendências de formação, mais ou menos sintonizadas com a realidade nacional e/ou internacional. Todas elas igualmente superadas por novas propostas, que se sucediam no ritmo das eleições municipais e das nomeações de novos secretários de educação.

No período entre 2001 e 2004, foram estabelecidas três metas para a educação do município de São Paulo: democratização do conhecimento; qualidade social da educação; democratização do acesso e permanência do

estudante na escola. E foram destacadas três linhas de ação: o movimento de reorientação curricular; a formação permanente e sistemática; e a reconsideração da avaliação e do funcionamento da escola. Nesse sentido, a construção do currículo deveria tomar por base as escolas, que teriam maior autonomia, e a ampliação da participação popular nas decisões educacionais. Foi nesta gestão que houve a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEU), cuja concepção atendia a três objetivos específicos: 1) ofertar educação de qualidade que possibilitasse o desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos; 2) ter uma gestão compartilhada com a comunidade; 3) servir como polo de inovação de experiências educacionais. E, no contexto desta pesquisa, como um dos resultados da observação participante, me permito chegar à conclusão com base na investigação realizada que o CEU está à deriva, atualmente.

De forma geral, é possível afirmar que o CEU não tem atendido aos três objetivos propostos em sua concepção original, muito provavelmente pela inexistência de ações de formação continuada específica para os profissionais que ali trabalham. Em relação aos professores, por exemplo, a formação continuada se realiza em horários coletivos somente para os professores que optaram pela jornada integral. Os demais não participam da formação e permanecem distanciados desse processo. Além disso, o horário coletivo não contempla a direção, que também não participa da formação, nem reflete com os professores sobre o fazer pedagógico.

Desse modo, as unidades educacionais recolhem-se a seus espaços e o trabalho desenvolvido fica restrito a cada unidade. O conhecimento construído pela equipe de uma unidade não é socializado com as demais. A gestão dos núcleos educacional, cultural e de esporte e lazer mantém-se à distância da gestão das unidades educacionais, limitando-se à oferta de ingressos de eventos às unidades. Desconhecem os projetos e os PPP desenvolvidos pelo CEI, EMEI e EMEF, assim como as unidades, e desconhecem também o PPP da gestão.

Os professores têm participado de encontros de formação com profissionais de outras unidades escolares, que não compõem o CEU, organizadas em um número reduzido de encontros, em que ainda não foram

definidos os temas, nem o texto a ser utilizado pelos educadores, que permanece em discussão.

Esse processo de descaracterização do CEU determina a ocorrência de situações semelhantes à observada algumas semanas atrás, quando uma professora me entregou a matriz da prova que iria aplicar e eu chamei a sua atenção em relação à palavra “CÉU”, que não tem acento. Ela não entendeu o motivo do comentário e afirmou que sempre escreveu dessa forma. Expliquei que CEU é uma sigla. E, para minha perplexidade, ela disse: “É? E o que quer dizer?” Penso que, depois dessa experiência, já não será preciso insistir sobre a necessidade da formação continuada dos professores.

Acredito que, se não houver mudança de rumo, com a oferta de formação continuada específica para os educadores que trabalham nas unidades educacionais, nos núcleos de educação, de cultura, esporte e lazer e gestão do CEU, ele poderá reunir diferentes ações, como UNICEU, CEFOR, UAB, território do saber, mas deixará de ser um complexo educacional. Ao contrário, se definirá cada vez mais como “um escolão”. E, nesse processo, assistiremos mais uma vez aos resultados da descontinuidade, do abandono, do desrespeito, do descompromisso com os educadores e com a população de baixo poder aquisitivo que, habitando as franjas da cidade, abraçou o equipamento do CEU (a piscina, o teatro, a biblioteca, o telecentro, a educação de qualidade para seus filhos) como uma representação de sua inserção social, e do seu reconhecimento como cidadãos de direitos.

Por acreditar no Programa CEU como política pública de educação, que defende princípios compatíveis com aqueles propostos por Paulo Freire, em termos da educação como prática da liberdade, autônoma, criativa e emancipatória, que deve ser construída coletivamente, é que retomei estudos em um programa de pós-graduação no intuito de me formar ou reformar, para me reorganizar, com base no conhecimento científico, para formar formadores.

E, nesse processo já posso afirmar que a formação dos educadores que se propõem a trabalhar no CEU deve favorecer a compreensão de que o contorno físico das unidades educacionais e da gestão não representa uma barreira intransponível, mas é apenas um contorno, desde que exista o compromisso com o fortalecimento da gestão democrática e participativa, ao

mesmo tempo em que se articulam e integram as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, de tal forma que os alunos matriculados no CEI, EMEI e EMEF sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e, portanto, respeitados em suas culturas, realidades e experiências, num território único, onde a fragmentação do conhecimento é superada pela construção de um currículo com conhecimentos e habilidades essenciais à trajetória do educando, ano a ano desde a educação infantil até o término do ensino fundamental, e com a garantia de um currículo vivo, dinâmico, comprometido com a interdisciplinaridade e que assegure a inclusão por meio de uma educação com qualidade social organizada em encontros e diálogos nos horários coletivos.

Finalizando, me atrevo a parafrasear Belchior e fazer minhas as palavras dele, quando penso sobre o que significou e significa o CEU na vida dos educadores que contribuíram para a sua implantação.

Não quero lhe falar / Meu grande amor
 Das coisas que aprendi / Nos discos...
 Quero lhe contar / Como eu vivi
 E tudo o que / Aconteceu comigo
 Viver é melhor que sonhar / E eu sei que o amor
 É uma coisa boa / Mas também sei
 Que qualquer canto / É menor do que a vida
 De qualquer pessoa...
 Por isso cuidado meu bem / Há perigo na esquina
 Eles venceram e o sinal / Está fechado prá nós
 Que somos jovens...
 Para abraçar meu irmão / E beijar minha menina/ Na rua
 É que se fez o meu lábio / O seu braço
 E a minha voz...
 Você me pergunta / Pela minha paixão
 Digo que estou encantado / Como uma nova invenção
 Vou ficar nesta cidade / Não vou voltar pr'o sertão
 Pois vejo vir vindo no vento / O cheiro da nova estação
 E eu sinto tudo / Na ferida viva
 Do meu coração...
 Já faz tempo / E eu vi você na rua
 Cabelo ao vento / Gente jovem reunida
 Na parede da memória / Esta lembrança
 É o quadro que dói mais...
 Minha dor é perceber / Que apesar de termos
 Feito tudo, tudo, tudo / Tudo o que fizemos
 Ainda somos os mesmos / E vivemos [...]
 Como Os Nossos Pais...
 Nossos ídolos / Ainda são os mesmos
 E as aparências / As aparências
 Não enganam não / Você diz que depois deles

Não apareceu mais ninguém / Você pode até dizer
Que eu estou por fora / Ou então
Que eu estou enganando...
Mas é você / Que ama o passado
E que não vê [...]
Que o novo sempre vem...
E hoje eu sei / Eu sei! / Que quem me deu a ideia
De uma nova consciência / E juventude / Está em casa
Guardado por Deus / Contando seus metais...
Minha dor é perceber / Que apesar de termos
Feito tudo, tudo, tudo / Tudo o que fizemos
Ainda somos / Os mesmos e vivemos [...]
Como Os Nossos Pais...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Jr., J. S. **Cartografia política dos lugares teatrais da cidade de São Paulo**-1999 a 2004. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes. USP, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, N. **Perus e a transformação do Espaço na Metrópole Paulista**. Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia. Universidade de Alfenas, MG. 2011.

ALVES- MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesquisa**. [on line], 2001, n.11. p .51-64. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em 23nov2015.

BARBIERI, F. F. **Os Centros Educacionais Unificados (CEU) da Prefeitura do Município de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos**. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. PUCSP, São Paulo, 2011.

DIMENSTEIN, G. **Gosto, mas desconfio dos escolões de Marta Suplicy** Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd120803.htm>> Acesso em 20out2015.

DÓRIA, O.; PEREZ, M. A. (Orgs.) **Educação, CEU e a cidade: Breve história da educação pública brasileira nos 450 anos da Cidade de São Paulo**. São Paulo: Livraria do Arquiteto, 2007.

ÉBOLI, T. **Uma Experiência de Educação Integral**. Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1967.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, Apostila, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. **Educação com Qualidade Social**. Projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEU). Acervo do Centro de Referência Paulo Freire. s/d.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de pesquisa** Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEMOS, C. K. de. **Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEU): a construção de uma cultura comum**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes. USP, São Paulo, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Sísifo** / Revista de Ciências da Educação. n.º 8. jan/abr 2009.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDEN-BERG. P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, p. 117-42.

MOREIRA, J.; GOULD, L. **Queixadas** - Por trás dos 7 anos de greve, 2013.

PADILHA, P. R. e SILVA, R. da. (Orgs) **Educação com qualidade social: a experiência dos CEU de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço**: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores. Dissertação de Mestrado. Programa Educação: Psicologia da Educação. PUCSP, São Paulo, 2013.

PEREZ, M. A. **Inclusão Social através da Educação** - Um estudo do programa "Centro Educacional Unificado" na cidade de São Paulo. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. USP, São Paulo, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In: ARAUJO, M. I. O; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) **Desafios da formação de professores para o século XXI**. Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe - UFS, 2008.

POLIT, D. F.; BECK, C.T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. Trad. de Ana Thorell. 5ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROCHA, C., ZOTTIS, J. T. **Jornal Cantareira**, Junho de 2005.

SANCHES, Y. C. S. **A gestão do Centro Educacional Unificado**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. **Resolução SE 65**, de 16 de setembro de 2013, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. Disponível em <www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf> Acesso em 29out2015.

SÃO PAULO. **Portaria nº 4289**, de 30 de julho de 2014, que institui o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEUFOR. Disponível em <www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br> Acesso em 28out2015.

SÃO PAULO. **Portaria nº 4290**, de 30 de julho de 2014a, que organiza a oferta de cursos e eventos para a implantação do sistema de Formação de Educadores da rede municipal de ensino de São Paulo – CEU-FOR. Disponível em <www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br> Acesso em 28out2015.

SÃO PAULO. **Lei 16271**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo, 2015. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>> Acesso em 28out2015.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Escola de Tempo Integral. 2015a. Disponível em <<https://docs.google.com/viewer?url=http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>> Acesso em 29out2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, R. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica**: as potencialidades dos CEU. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2010.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de Pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior. Apostila, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WILDERON, M. M. **Espaço educacional contemporâneo**: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. USP, São Paulo, 2014.

ANEXO 1

IDH das subprefeituras em que foram situados os CEU

CEU	DISTRITO/ SUBPREFEITURA	IDH-M
São Rafael	São Rafael/São Mateus	0,387
Jambeiro	Lajeado/Guaianases	0,397
São Mateus	Iguatemi/São Mateus	0,397
Parque São Carlos	Vila Jacuí/São Miguel	0,406
Navegantes e Três Lagos	Grajaú/Capela do Socorro	0,419
Vila Curuçá	Vila Curuçá/São Miguel	0,431
Paz	Brasilândia/Freguesia do Ó	0,432
Parque Veredas	Itaim Paulista/Itaim Paulista	0,434
Alvarenga	Pedreira/Cidade Ademar	0,438
Pêra-Marmelo	Jaraguá/Pirituba-Jaraguá	0,440
Casa Blanca	Jd. São Luís/M' Boi Mirim	0,441
Perus	Perus/Perus	0,442
Inácio Monateiro	Cidade Tiradentes/Cidade Tiradentes	0,446
Rosa da China	Sapopemba/Vila Prudente	0,446
Campo Limpo	Campo Limpo/Campo Limpo	0,455
Aricanduva	Cidade Líder/ Itaquera	0,460
Cidade Dutra	Cidade Dutra/Capela do Socorro	0,469
Butantã	Raposo Tavares/ Butantã	0,508
Vila Atlântica	São Domingos/Pirituba-Jaraguá	0,536
Meninos	Ipiranga/Ipiranga	0,594

Fonte. Censo 2000; PMSP/SDTS; Fundação Seade.

Referência: 96 Distritos; IDH (0 a 1)