

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Fabíola Francisco Barberi

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal
de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fabíola Francisco Barberi

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal
de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política e Sociedade, sob a orientação do(a) Profa. Doutora Helana Machado de Paula Albuquerque.

SÃO PAULO

2011

BARBERI, Fabíola Francisco. 2011. *Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Pós- Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

ERRATA

Página / linha onde se lê: Leia-se

2 (folha de rosto) /12 HelanaHelena

6 (resumo) /10 metodologicometodológico

6 (resumo) /14 PortuguesPortuguesa

6 (resumo) /19 influenciainfluencia

16 / 251957 1960

20 / 26 forte fortes

35 / 10 Gadotti, 2001 ALBUQUERQUE *et al*,2004 p.29

43 / 1 Gadotti & Perez Gadotti & Perez (*Apud*ALBUQUERQUE *et al*, 2004 p.17)

61 / 17 Noroeste Nordeste

66 / 6o alunosos alunos

Banca Examinadora

À minha mãe por acreditar e incentivar este trabalho,
pelo amor incondicional e incansáveis momentos de
reflexão e alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os familiares e amigos que contribuíram, de alguma forma, para a produção desse trabalho, em especial:

à Professora Doutora Helena Machado de Paula Albuquerque, orientadora desta pesquisa que, com sua dedicação, disponibilidade, atenção e conhecimento acompanhou esta pesquisa e, nos momentos de dificuldade, não deixou que eu desistisse;

ao Coordenador e Prof Dr José Geraldo Silveira Bueno que acompanhou as dificuldades da realização desse trabalho e sempre esteve presente com muita atenção e contribuições valiosas;

ao Prof Dr José Fusari, por trazer tantas contribuições ao trabalho, por sua cuidadosa leitura, paciência e dedicação;

a todos os professores que fizeram parte da minha caminhada escolar;

à CAPES, por ter concedido a bolsa de estudos;

a Betinha, pela atenção, paciência e eficiência;

aos meus pais, Nelson e Glória, pela vida, educação, apoio, amor e exemplos de honestidade;

ao esposo e companheiro Carlos Alberto, pelo amor e compreensão nos intermináveis momentos de ausência;

aos sogros João Alberto e Irene, pelo carinho, atenção e apoio;

aos avós, que deixaram saudades eternas e foram exemplos de determinação e bondade;

à amiga Fernanda Cardona, que esteve ao meu lado, em um momento especial;

a Christianne Gally, pelo apoio e por dividir um momento de tanta angústia.

A Deus.

BARBERI, Fabíola Francisco. 2011. *Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar quais os índices de rendimento escolar apresentados pelos alunos dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) nos anos de 2005, 2007 e 2009, de acordo com a Prova Brasil, comparando-os, de um lado, com os índices de rendimento dos alunos do País e da Rede Municipal de São Paulo e, de outro, comparando esses mesmos índices entre as unidades de CEUs por localização geográfica e índices de exclusão social do seu entorno. A questão central que orientou esse estudo foi definida da seguinte maneira: o projeto arquitetônico diferenciado e todos os suportes oferecidos pelo CEU refletem na melhoria do rendimento escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Utilizou-se como procedimento metodológico uma pesquisa documental que incluiu: estudo de legislação sobre o CEU, decretos norteadores da implantação, do regimento, produções relacionadas aos Centros e análise de teóricos alinhados ao tema. Para análise do desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática utilizou-se como instrumento a Prova Brasil. Entre outros: Viñao Frago, Escolano (2001), Gimeno Sacristan (1999) e Apple (2001) fundamentaram teoricamente o trabalho. Após análise de dados da Prova Brasil constatou-se que os CEUs apresentam, rendimento inferior às escolas da rede municipal de São Paulo de ensino e as escolas do Brasil e que o índice de exclusão alto não influencia negativamente no rendimento dos alunos e que o CEU se constitui em uma inovação educacional.

Palavras-chave: Centro Educacional Unificado, Rendimento escolar, inovação educacional.

BARBERI, Fabíola Francisco. 2011. *The Unified Educational Centres of São Paulo's City Hall and the student's school performance*. Dissertation (Master in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Post-graduation program in Education: History, Politics, Society.

ABSTRACT

This research aimed at verifying what were the indexes of school performance presented by the students of the Unified Educational Centres (known in Portuguese as CEUs) during the years 2005, 2007 and 2009, according to Prova Brasil (Brazil Test), by comparing them, in one hand, with the performance indexes of the country and São Paulo's municipal network, and in other hand, by comparing them with the same indexes among the Unified Educational Centres units by geographic location and the social exclusion indexes of its surroundings. The main question that guided this study was defined this way: do the differenced architectural project and all the resources offered by the Unified Educational Centres reflect on the improvement of the students' school performance in Portuguese and Math? The methodological procedure adopted consisted on a documental research that included: legislation study about the Unified Educational Centres, statements that guided its implantation, regiment, productions related to the Centres and analysis of scholars linked to the theme. For the analysis of school performance in Portuguese and Math the instrument used was Prova Brasil. Among others are: Viñao Frago, Escolano (2001), Gimeno Sacristan (1999) and Apple (2001) who theoretically fundamented the research. After the analysis of Prova Brasil it was found that the Unified Educational Centres presents an inferior performance compared to the schools of São Paulo's municipal network and Brazilian schools and the high exclusion index does not negatively influence the performance of students and the Unified Educational Centre forms an educational innovation.

Keywords: Unified Educational Centre, School Performance, Educational Innovation.

SUMÁRIO

	Pág.
Introdução	13
Capítulo I- Espaço, inovação e rendimento escolar	23
1.1. Espaço escolar e arquitetura	31
Capítulo II- CEU como inovação educacional	39
Capítulo III- Avaliação e apresentação dos resultados	49
3.1. Período 2005/2009	51
3.2. Os resultados da Prova Brasil de 2009	54
Considerações finais	66
Referências bibliográficas	69
Anexos	73

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1: Média final dos resultados da Prova Brasil: Brasil, Rede Municipal de São Paulo e CEUs	51
Tabela 2: Média final dos resultados da avaliação em Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil: Brasil, Rede Municipal de São Paulo e CEUs.....	52
Tabela 3: Médias finais por CEU da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009.....	53
Tabela 4: Média final dos resultados da Prova Brasil: Brasil, Rede Municipal de São Paulo e CEUs – 2009	55
Tabela 5: Média final dos resultados da avaliação em Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil: Brasil, Rede Municipal de São Paulo e CEUs – 2009	55
Tabela 6: Média Final dos CEUs participantes da Prova Brasil – 2009	57
Tabela 7: Extensão e população das zonas geográficas do Município de São Paulo	58
Tabela 8: CEUs participantes da Prova Brasil 2009 divididos por localização geográfica	61
Tabela 9: Média final dos resultados da avaliação da Prova Brasil 2009 (CEUS) por localização geográfica	62
Tabela 10: Média final dos resultados de avaliação da Prova Brasil dos CEUs, por faixa de nível de exclusão social da localização geográfica do entorno social – 2009	63
Tabela 11: Distribuição da média final do resultado de 2009 da avaliação da Prova Brasil dos CEUs, por bairro e índice de exclusão social.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das zonas geográficas do Município de São Paulo	Pág. 59
---	-------------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Localização dos CEUs e índice de exclusão social por bairro....	Pág. 18
--	-------------------

LISTA DE SIGLAS

CAPES: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CEI: Centro Educação Infantil

CIEP: Centros Integrados de Educação Pública

CEU: Centro Educacional Unificado

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF: Escola Municipal de Educação Fundamental

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação

INTRODUÇÃO

No ano de 2005, ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo, por meio de concurso público, no cargo efetivo de professora de educação infantil. Trabalho em um Centro de Educação Infantil (CEI) e já passei por seis unidades espalhadas por bairros periféricos de São Paulo, dentre elas um Centro Educacional Unificado (CEU).

O primeiro Centro de Educação Infantil em que trabalhei era localizado próximo a região de Perus, em um bairro muito carente da Capital de São Paulo. Essa unidade atendia crianças do Movimento dos Sem Terra, moradoras de um acampamento – formado por barracas – que ficava um pouco distante do CEI.

Não somente o bairro era carente. A unidade educacional não possuía muitos recursos e até itens básicos de higiene, como papel higiênico e luvas descartáveis para trocas de fraldas não eram comprados ou eram furtados dentro da escola.

A unidade não tinha suporte pedagógico. Para que os professores pudessem realizar um trabalho com qualidade, tinham de comprar materiais e brinquedos com recursos próprios ou, na maioria das vezes, construir suas ferramentas de trabalho com recicláveis e sucata. No fim do dia, muitos pais iam buscar seus filhos com garrafas plásticas e latas vazias para levarem as sobras de sopa e leite para suas casas, alimento que serviria como única refeição para o dia.

Minha trajetória, nessa escola, foi marcada por muitas dificuldades: presenciei as dores que a miséria pode trazer ao ser humano e o quanto ainda existe de pobreza e falta de recursos em uma capital tão desenvolvida, como São Paulo. Com essa experiência, pude perceber quanto é difícil, para o ser humano, viver, trabalhar e estudar em áreas de risco com pouquíssimas condições de saneamento básico, saúde e alto índice de violência.

No ano seguinte, por meio de remoção, pude trabalhar em outra escola e, assim, sucessivamente, durante seis anos: permanecia um ano em cada unidade, e todas apresentavam características muito semelhantes às do primeiro CEI, até que, em 2009, cheguei a um CEU, localizado na Zona Oeste de São Paulo.

O trabalho no CEU foi bastante diferente do realizado nas demais unidades: tive acesso a muitos materiais pedagógicos, recursos, além de mobiliário novo e adequado ao ambiente escolar. Os serviços de limpeza e de cozinha eram realizados por empresas terceirizadas. Materiais, como toalhas de banho e lençóis, eram trocados diariamente, enquanto que em outras unidades, após o banho, secávamos as crianças com panos ou pedaços de lençóis rasgados.

Os ambientes estavam sempre muito bem organizados e, diariamente, chegavam brinquedos, livros e materiais para que nosso trabalho pudesse ser realizado. Era possível notar que crianças e pais sentiam-se felizes em estudarem e frequentarem aquele ambiente. Até as relações entre pais e professores eram diferentes e era possível notar um maior reconhecimento do trabalho educacional por parte dos pais no CEU.

O contato com essas realidades opostas provocou as primeiras ideias sobre o meu projeto de investigação. A reflexão nasceu da contradição existente entre o pequeno suporte encontrado em escolas convencionais e o grande aparato dos CEUs.

O projeto CEU foi iniciado no ano de 2001, durante a gestão de 2001 – 2004 da Prefeita Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores (PT). Sua criação foi regulamentada pela Legislação vigente, por meio do Decreto Nº 42.832 (anexo 1), justificado por meio de 4 considerandos –

- CONSIDERANDO que a ação educativa é norteada pelos princípios da participação, descentralização e autonomia, bem como da inclusão, não só escolar, mas também sócio-econômica da população;
- CONSIDERANDO a urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional;
- CONSIDERANDO a escassez da oferta de lazer e entretenimento nos bairros da periferia, em evidente desigualdade com a região central da cidade;
- CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado - CEU propiciará população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político- pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar (São Paulo, PMSp, 2003).

– e de quatro artigos: o primeiro, especifica a criação de 17 CEUs e suas respectivas localizações; o segundo, cita os equipamentos pelos quais são

constituídos os CEUs; o terceiro, indica como serão cobertas as necessidades orçamentárias dos CEUs; e, por fim, o quarto, declara o dia 6 de fevereiro de 2003 como data na qual entraria em vigor o decreto (São Paulo, PMSP, 2003).

A inauguração de sua primeira unidade foi no dia 1º de agosto de 2003, no distrito de Guaianases, localizado na Zona Leste da capital paulista com o nome de CEU Jambeiro:



CEU Jambeiro / primeiro projeto arquitetônico:
Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza
Fonte: (BRASIL, Arcoweb, 2011).

É possível notar que, além de beleza, a unidade proporciona uma ligação entre os prédios, pois não há separações ou divisões entre os edifícios. Os CEUs tiveram, como estrutura básica, quatro propostas:

1. Desenvolvimento integral das crianças e dos jovens (São Paulo, PMSP, 2003): diz respeito à consideração aos aspectos cognitivos, socioculturais, físicos e afetivos dos alunos, fatores que pressupõem o oferecimento de uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral do ser humano. O trabalho abrange educação formal, educação não formal, cultura, esporte, lazer e assistência social, ou seja, atividades que impliquem inclusão social.

2. Polo de desenvolvimento da comunidade (São Paulo, PMSP, 2003): determina que os Centros devem proporcionar uma integração entre as diversas secretarias municipais das subprefeituras. O trabalho desenvolvido pela gestão compartilhada com a comunidade local promove articulação e organização nos programas sociais locais.

3. Polo de inovação de experiências educacionais (São Paulo, PMSP, 2003): implica que os CEUs atuem como centros de referência, pois estendem o conhecimento às outras unidades escolares da região, por meio do desenvolvimento de experiências educativas inovadoras para a comunidade.

4. Promover o protagonismo infanto-juvenil (São Paulo, PMSP, 2003): proporcionar às crianças e jovens opções de cultura, lazer, esportes e formação que façam com que eles possam desenvolver autonomia.

O projeto arquitetônico dos Centros Educacionais Unificados expressa a concepção de uma educação humanizadora, pois compreende a dimensão relacional do processo educativo. Destaca o ser humano inserido no espaço físico, social, temporal, enfim cultural, um ser condicionado por tais fatores, mas não predeterminado. Todos os espaços do CEU foram pensados a partir de uma intencionalidade educacional, em que a convivência e as relações são estimuladas como instrumentos de construção de significados... Localizados nos espaços de maior exclusão da cidade, propõem-se a oferecer educação de forma integrada, procurando romper com o ciclo estrutural da miséria (FASANO, 2006, p.75).

Para a criação do projeto, foi realizado um estudo sobre tentativas anteriores de construção de escolas diferenciadas para classes populares, baseadas no trabalho de Anísio Teixeira. A proposta visava intercalar atividades práticas com o ensino: durante o dia escolar, eram realizados momentos recreativos, ginástica, dança, técnicas da indústria, artes e jogos.

A primeira unidade de escola diferenciada, a Escola Parque, foi fundada na Bahia, em 1950. Posteriormente, outras foram criadas, em Brasília, no ano de 1957 e Rio de Janeiro, em 1970:

Uma das mais importantes iniciativas de Anísio como Secretário de Educação e Saúde, no governo Otávio Mangabeira, foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola Parque. A escola Parque inaugurada em 1950, procurava oferecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania. Nesta Escola, também as artes plásticas estavam incluídas, muitas vezes sob a orientação de artistas de renome, como, por exemplo, Caribé e Mário Cravo (Bahia. UFBA, 2010).

A proposta do projeto CEU visa incluir a comunidade local em atividades esportivas, culturais, educacionais e de trazer benefícios para diminuir as desigualdades sociais da região. A proposta é a de atender a população do

entorno que vive na distância máxima de 2 km dos Centros, constituídos por três blocos:

Bloco didático: Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA);
 Bloco Cultural: teatro, cinema, orquestra, bandas e fanfarra; e
 Bloco Esportivo: natação, judô, basquete, futsal, vôlei, tênis de mesa, capoeira, xadrez, capoeira e ginástica olímpica (São Paulo, PMSP, 2004).

Segundo Gadotti (2004, p. 16), os CEUs atendem a uma “exigência do plano Diretor da Cidade de São Paulo, aprovado pela Câmara Municipal de São Paulo, que nos artigos 18 e 19, sustentam a necessidade da articulação intersetorial entre Educação e demais secretarias”.

De acordo com a proposta, possuem como finalidade fundamental a formação integral do indivíduo que inclui a formação educacional, atividades sócio-culturais, esportivas e recreativas. Além disso, buscam criar uma relação entre os Centros e o planejamento arquitetônico local, uma vez que interferem no espaço urbano e proporcionam um intercâmbio entre população local e a escola:

Outro ponto a destacar é o fato de haver um potencial de “extensor de urbanidade” contido no CEU, uma vez que ele provocará o estabelecimento de novas relações entre estes equipamentos, interferindo em seu além-muros, modificando o desenho do bairro, qualificando o espaço urbano da cidade de São Paulo. Ele levará para a região onde for implantado, equipamento nunca antes oferecido à população local. Além disso, pretende-se que, a partir do CEU, formem-se redes de integração entre as escolas do entorno e os outros equipamentos sociais existentes na região (SÃO PAULO. SME, 2002, p.10).

Ao observar o estado de conservação de algumas unidades, é possível notar que há um respeito ao patrimônio e às estruturas por parte dos usuários, fato que, em inúmeras escolas públicas de periferia, não se repete, pois são, na maioria das vezes, destruídas e mal conservadas pela população. Isso parece ser indício de que o projeto obteve grande aceitação nas regiões beneficiadas.

Os moradores e alunos da região possuem acesso a um mundo, muitas vezes, desconhecido, haja vista que as comunidades carentes de São Paulo não possuem infraestrutura e condições de lazer, cultura e esporte mínima:

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” realizada sob a coordenação da professora Dr^a. Aldaísa Sposati, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PADILHA, 2004, p.32).

De acordo com o Quadro 1, a seguir, pode-se observar que os bairros nos quais os CEUs foram construídos, apresentam um índice de exclusão social alto e baixa qualidade de vida:

Quadro 1: Localização dos CEUs e índice de exclusão social por bairro

CEU	Bairro	Índice de exclusão	CEU	Bairro	Índice de exclusão
Água Azul	Guaianases	-0,91	Paraisópolis	Paraisópolis	-0,61
Alto Alegre	São Mateus	-0,53	Parelheiros	Jd. N. Parelheiros	-0,91
Alvarenga	Pedreira	-0,75	Pq Anhanguera	Jd Anhanguera	-0,49
Aricanduva	Itaquera	-0,67	Pq Bristol	Pq Bristol	-0,31
Azul da Cor do Mar	Itaquera	-0,67	Pq São Carlos	S. Miguel Paulista	-0,64
Butantã	Jd. Esmeralda	-0,46	Pq Veredas	S. Miguel Paulista	-0,64
Caminho do Mar	Jabaquara	-0,33	Paz	Jd Paraná	-0,82
Campo Limpo	Pirajussara	-0,61	Pêra Marmelo	Jd Sta Lucrecia	-0,63
Cantos do Amanhecer	Campo Limpo	-0,61	Perus	Vila Malvina	-0,72
Capão Redondo	Capão Redondo	-0,77	Quinta de Sol	Penha	-0,18
Casa Blanca	Campo Limpo	-0,61	Rosa da China	São Mateus	-0,53
Cidade Dutra	Cidade Dutra	-0,67	São Mateus	São Mateus	-0,53
Feitiço da Vila	Capão Redondo	-0,77	São Rafael	São Mateus	-0,53
Formosa	Vila Formosa	-0,14	Sapopemba	Jd Sapopemba	-0,67
Guarapiranga	Jardim Ângela	-1	Tiquatira	Penha	-0,18
Inácio Monteiro	COHAB I Monteiro	-0,93	Três Lagos	Capela do Socorro	-0,95
Jaçanã	Jaçanã/Tremembé	-0,44	Três Pontes	São Miguel Paulista	-0,64
Jaguaré	Jaguaré	-0,17	Uirapuru	Jd João XXIII	-0,46
Jambeiro	Guaianases	-0,91	Vila Atlântica	Jaraguá	zero
Jardim Paulistano	Brasilândia	-0,82	Vila Curuçá	S. Miguel Paulista	-0,64
Lajeado	Lajeado	-0,92	Vila do Sol	Jardim Ângela	-1
Meninos	São João Clímaco	-0,31	Vila Rubi	Grajaú	-0,95
Navegantes	Pq Res Cocaia	-0,95			

Fonte: SÃO PAULO. SME, 2010.

Percebe-se, então, que o índice de exclusão do conjunto dos bairros onde se localizam os CEUs é muito alto, com predomínio dos CEUs Guarapiranga e Vila do Sol que apresentam nível de exclusão de -1. Localizados na periferia da capital de São Paulo, os CEUs, atualmente, totalizam 45 unidades.

No levantamento realizado junto ao Banco de Teses da CAPES (Brasil. Mec. CAPES, 2011) e às Universidades PUC-SP, UNICAMP, USP, PUC-CAMPINAS, foram encontrados os cinco seguintes trabalhos:

FASANO, Edson. *Centro Educacional Unificado, contraposição à pedagogia de lata*. São Bernardo do Campo-SP, UMESP, Dissertação de Mestrado, 2006. Nesse trabalho, foi feita uma análise das políticas educacionais, gestão e reflexão sobre o potencial do CEU em relação aos princípios do neoliberalismo e sua relação com educação. A pesquisa estudou os CEUs de 2001 a 2004, e seu objeto foi o CEU Rosa de China, localizado no bairro Sapopemba, em São Paulo. Depois de verificar se o projeto CEU possuía princípios e práticas anti-hegemônicas, questionou quais os aspectos inovadores do projeto quebraram o conceito de educação, de reprodução e caráter neoliberal. Como procedimento de pesquisa, foram utilizadas entrevistas e análise de documental. Concluiu-se que os CEUs passaram por uma descaracterização com as mudanças de governo ocorridas, em 2005, e as transformações ocasionadas, conseqüentemente. Entretanto, aponta para a forte resistência da comunidade e da própria estrutura física em manter o potencial democrático e integrador nos Centros.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. *O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer*. São Paulo, USP, Tese de Doutorado, 2009. Seu objetivo é investigar a dinâmica de funcionamento dos CEUs a fim de compreender se a oferta de outras oportunidades, além do ensino formal, alteravam as formas de gestão e organização da unidades. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas análises de documentos, observações em duas unidades de CEUs e entrevistas. O autor considera que houve uma transformação dos espaços em que os CEUs foram construídos, entretanto, esse desenvolvimento não deveria ficar a cargo da educação. Para ele, a proposta do CEU – de ser democrática por meio de conselho gestor – ficou apenas no campo das formalidades, em meio a transformações ocorridas em função de mudanças de prefeitura em São Paulo. Os CEUs reproduzem, em suas unidades, as práticas executadas nas demais escolas da rede municipal de ensino, e o custo do projeto não vale a pena em função dos poucos resultados que apresenta.

ROSSETTO, Alessandra Colombo. *A qualidade da educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o desempenho em Língua Portuguesa e as condições objetivas para a formação dos alunos*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2011. Para fazer uma análise do rendimento dos alunos

da rede municipal de ensino de São Paulo, em Língua Portuguesa, a autora usou, como instrumentos de pesquisa, as avaliações realizadas pelo Saesp, Prova Brasil e o IEX (Índice de Exclusão/Inclusão Social) de Aldaísa Sposati. Esse trabalho apresenta uma relação entre o IEX e o desempenho dos alunos cujo resultado é o de que, nas regiões de alto IEX, há um menor rendimento escolar. Para construir sua pesquisa, a autora utilizou, como procedimentos de pesquisa, observações em quatro escolas e relatos de professores. O estudo contribui com conteúdo referente à avaliação e traz dados importantes sobre a relação entre desempenho escolar, espaços, recursos materiais e infraestrutura.

SOUZA, Ricardo de. *A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs*. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado, 2010. O objetivo desse trabalho é analisar a implementação e funcionamento dos CEUs nas gestões da ex-prefeita de São Paulo Marta Suplicy (PT), ex-prefeito José Serra (PSDB) e, por fim, o atual prefeito Gilberto Kassab (DEM). Depois de apresentar dados de modificações no projeto no período de 2001 a 2010, foram investigados os múltiplos aspectos de funcionamento dos centros, numa perspectiva comparada de Gestão Pública. Para apontar o potencial de Educação Social do CEU, dividiu essas potencialidades em duas fases: a vermelha e a azul. A primeira diz respeito à gestão da ex Prefeita Marta Suplicy (PT), e a segunda, às gestões José Serra (PSDB)/Gilberto Kassab (DEM). O autor utilizou, como procedimentos de pesquisa, estudos de publicações referentes aos CEUs, análise de documentos públicos relacionados ao projeto, análises e aplicações de entrevistas e questionários, observações, levantamento de dados públicos e imagens dos CEUs. Para ele, as duas fases do CEU tiveram sucesso. O fato de o projeto sobreviver às mudanças de governo fez com que os CEUs se tornassem mais forte – a esse fenômeno o autor denominou “amplificação pública”. Outra conclusão foi a de que os CEUs representaram um avanço, não somente à educação de São Paulo, mas também ao campo social.

ZUIN, Aparecida L. Alzira. *O uso da educação como mediação*. São Paulo, PUC-SP, Tese de Doutorado 2009. Essa tese tem como finalidade analisar a relação entre educação e comunicação de massa. Sua investigação concentra-se na análise do problema evidenciado em dois projetos educacionais, CEU e CECI

– ambos encarados como textos semióticos culturais ao serem tratados de forma diferenciada pela mídia, sociedade, gestão pública e comunidade local. Para apresentar a investigação da repercussão dos CEUs em suas comunidades, seus pontos negativos e resultados de implementações, foram utilizados documentos, registros, projetos e bases iconográficas colhidas na mídia impressa. A autora concluiu, em sua pesquisa, que os CEUs apresentaram um modelo de educação que não foi executado na prática, pois as experiências idealizadas de promoção de socialização foram persuadidas pelos partidos dos prefeitos em exercício e transformadas por suas campanhas políticas em instrumentos eleitorais.

De toda essa análise, delimito a seguinte questão – a qual expressa o problema dessa investigação: o projeto arquitetônico diferenciado e todos os suportes oferecidos pelo CEU refletem-se na melhoria do rendimento escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática? Dessa indagação, outras decorreram: de acordo com a Prova Brasil, houve progresso nos resultados de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa dos alunos dos CEUs? Existem diferenças de rendimento escolar em Língua Portuguesa e Matemática entre os CEUs, escolas municipais e escolas do Brasil? Existem diferenças significativas de rendimento escolar, em Língua Portuguesa e Matemática, entre as diferentes unidades de CEUs, distribuídas pelo Município?

O objetivo geral, então, foi delimitado: verificar quais os índices de rendimento escolar apresentados pelos alunos dos CEUs, comparando-os, de um lado, com os índices de rendimento dos alunos do país e da rede municipal de São Paulo e, de outro, comparando esses mesmos índices entre as unidades de CEUs, por localização geográfica e índices de exclusão social do seu entorno.

Tenho como hipótese que não ocorrem diferenças significativas de rendimento entre as diferentes unidades de CEUs, distribuídas pelo Município, em razão da localização geográfica e do nível de exclusão social de seu entorno.

Utilizei, como procedimento, pesquisa documental que incluiu estudo de legislação sobre o CEU, análise de decretos de regimento e implantação, produções relacionadas aos Centros e análise de teóricos alinhados ao tema. A Prova Brasil foi utilizada como instrumento para a verificação do desempenho dos alunos.

Este trabalho é constituído de introdução e três capítulos. No primeiro capítulo, procuro situar o tema inovação educacional no Brasil e realizar uma interlocução com os autores Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano, Gimeno Sacristan e Michael Apple. Depois de abordar a questão dos espaços escolares, influências de acordo com o período histórico vivido e fazer um paralelo entre arquitetura escolar e educação, apontei momentos não só da educação brasileira que foram encarados como inovadores, como também do CEU, como integrante do quadro de inovação escolar do país. Por fim, realizei uma reflexão sobre a prática como suporte à inovação escolar e fundamentadora de bons resultados em projetos diferenciados.

No segundo capítulo, apresento, detalhadamente, o projeto CEU, sua concepção, estruturação e gestão. Abordo a questão da função social do projeto e contextualizo o CEU como uma inovação educacional brasileira.

No terceiro, e último, capítulo, apresento os procedimentos de pesquisa, dados coletados e organizados referentes aos desempenhos dos alunos dos CEUs e das escolas convencionais de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo com base nos resultados da Prova Brasil.

CAPÍTULO I

ESPAÇO, INOVAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR

A escola construída com base em projetos arquitetônicos específicos faz com que a educação passe a integrar um lugar. Ao ser apropriado e reconhecido pelos membros que ali trabalham ou estudam, a escola torna-se um lugar e um território, e não mais um simples espaço para a prática docente. (VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, 2001).

A mudança do termo espaço para lugar significou um grande avanço para a educação, pois, enquanto espaço significa apenas algo construído, lugar dá uma ideia de algo projetado e habitado por seres humanos. O espaço torna-se uma *realidade psicológica viva*, caracterizada por Viñao Frago (2001) como algo cheio de significados atribuídos pelos indivíduos que por lá passaram ou habitaram. Ao se atribuírem significados com uma determinada carga emocional a um espaço, este espaço torna-se um território: “o espaço jamais é neutro: em vez disto, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (VIÑAO FRAGO, 2001 p. 64). O espaço transforma-se no lugar da escola e, como tal, torna-se conhecido; quando apropriado, é assumido como território.

A escola e sua arquitetura sofrem alterações de acordo com o período histórico. As transformações políticas podem representar modificações no espaço escolar e no cerne da educação: “(...) o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete para além de sua materialidade, determinados discursos.” (ESCOLANO, 2001, p. 26).

A instalação de espaços escolares, instrumentos e métodos de ensino passam por inovações. O início do uso das penas no começo da escrita é um exemplo disso, segundo VIDAL & GVIRTZ (1988). Sua inserção nas escolas no século XIX significou uma “revolução tecnológica” para a sociedade. Algumas outras transformações, como a pena metálica, o surgimento do lápis e da pedra de ardósia, podem ser exemplos do uso das inovações no século XIX.

A dissociação da escola, da igreja e da família também foi um fator que fez com que a educação tomasse rumos diferentes, e a escola se transformasse em

laica e obrigatória. Durante o Império, o espaço escolar era facilmente confundido com o espaço doméstico, o ensino acontecia em salas alugadas pelos professores sem materiais e mobiliários adequados. Para que a nova escola conseguisse representar o papel proposto pela época, seriam necessárias novas práticas pedagógicas e algo diferenciado do que os alunos encontravam em suas casas e na igreja (VIDAL & GVIRTZ, 1988).

Na segunda década do século XIX, iniciou-se o uso de um novo método de ensino – o ensino mútuo – que, por possuir características diferenciadas para a época, produziu grandes transformações no ensino. Amplamente utilizado na Europa, o método mútuo tinha como objetivo formar rapidamente o maior número de crianças possível e possuía atrativos financeiros por apresentar baixos custos. Segundo Lesage (1999), o método mútuo distinguia-se dos demais pelo fato de o ensino ser realizado por alunos monitores que se sobressaíam e tinham bom desempenho. Os conteúdos e métodos eram padronizados e todos deviam aprender simultaneamente independente da idade.

Os alunos eram agrupados em salas grandes que poderiam receber até mil estudantes. Havia uma divisão em oito classes, e o aluno que terminasse os estudos deveria concluir a oitava classe. Entretanto, o aluno poderia evoluir mais em determinadas matérias e frequentar diferentes níveis nas diversas classes.

As atividades eram cronometradas. Os alunos sentavam-se em bancos sem encostos, e o professor ficava acima dos alunos em uma espécie de palco. Eram utilizados telégrafos para a comunicação entre os monitores e ardósia e quadros para a realização dos exercícios.

Uma das características marcantes desse método foi o fim do castigo corporal. O professor do método mútuo apresentava a função de um diretor que apenas administrava o processo de aprendizagem; o ensino era realizado pelos monitores, e o professor ficava responsável em organizar e controlar este trabalho.

Na América Latina, o método mútuo foi também chamado de lancasteriano devido à influência de Joseph Lancaster. Muitos estudiosos, entretanto, afirmam que o método teve sua origem na Índia, comandado por Andrew Bell.

O método lancasteriano propunha uma busca constante por gratificações por parte dos alunos. O fator econômico foi um forte facilitador do método, haja

vista que os gastos eram pequenos, pois era possível colocar uma grande quantidade de alunos em uma única sala.

As vantagens do método mútuo – inovação, garantia de ensino às camadas populares, baixos custos e esperança de emancipação das metrópoles – proporcionaram sua aceitação em todos os países. No Brasil, o Imperador Dom Pedro I, inicialmente, incentivou o método até que, em 1827, determinou que as escolas públicas deveriam, obrigatoriamente, adotá-lo.

O método mútuo significou, em seu tempo, um grande investimento inovador. Foram, então, necessárias grandes mudanças estruturais no cenário da educação. Apesar da promessa de baixos custos para ensinar, a implantação do método impunha grandes investimentos, fato que concorreu para seu declínio no Brasil.

Em 1840, houve a substituição do método mútuo pelo ensino simultâneo.

Segundo Vidal & Gvirtz (1988), o ensino simultâneo de leitura e escrita para a época demandou grandes esforços e fez do caderno a fonte primordial de registros para aprendizagem – fato que representou outra inovação nos espaços escolares.

Em 1890, deu-se início ao chamado ensino intuitivo que consistia em desenvolver a capacidade de conhecer, por meio do contato da inteligência com a natureza e pelo exercício das faculdades perceptivas (CARVALHO, 2000). Seu fundamento era valorizar a educação racional e científica, que incutisse, nos alunos, uma ideologia estética e cultural da República.

As escolas de São Paulo passaram a ser projetadas e construídas a partir do princípio da monumentalidade. Nas escolas desse período, as carteiras eram fixas no chão, o professor permanecia sentado no centro das salas e havia divisão de sexos nos ambientes. Os prédios apresentavam arquitetura monumental, pé direito alto, janelas e portas grandes. (VIDAL & FARIA, 2000 p. 25).

Segundo Correia (2005), as escolas públicas do período precisavam apresentar características de suntuosidade, pois representavam o governo, ou seja, deveriam ser um símbolo concreto de poder, soberania, força e grandiosidade. Por mais de 100 anos, a política influenciava a educação de forma

que as instalações das escolas públicas transparecessem seus interesses e objetivos.

Segundo Vidal & Faria (2000), novos tempos impunham-se e, para isso, novos espaços escolares eram necessários, considerando-se as finalidades a que se propunham: respeito à higiene, inspeção escolar, introdução do método intuitivo, disseminação da ideologia republicana e imposição do ensino simultâneo, no qual, os alunos eram divididos segundo idade e nível de conhecimento.

Se, no método mútuo, os professores eram responsáveis pelo controle das escolas, no período republicano, criou-se a necessidade de haver um controle maior dos professores e do tempo escolar. Foi necessário, então, que houvesse uma sistematização e padronização do espaço escolar. O controle ganhou fundamental papel na educação, e professores, diretores e alunos ficaram submetidos às atividades determinadas e à racionalização do tempo de acordo com as características da sociedade capitalista.

Para substituir as precárias instalações escolares da época – faltavam-lhes higiene, mobiliário escolar, iluminação e ambientes saudáveis para o desenvolvimento das crianças –, em 1894, foram instalados os primeiros Grupos Escolares por meio do Decreto 248 de 26 de julho.

Os grupos foram constituídos por prédios com várias salas, com arquitetura elaborada para o fim educacional. Eliminou-se o ensino multisseriado, ou seja, o ensino de crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala. O prédio escolar ganhou grande destaque arquitetônico, e as escolas organizavam-se de acordo com o código sanitário, pelo qual eram estabelecidas regras com critério na racionalidade higiênica, ou seja, os espaços deveriam ser sistematizados cientificamente pelo princípio da higiene. “(...) O discurso escolar associado ao higiênico vinha prescrever não só uma reorganização espacial da escola, mas um reordenamento de seus métodos e práticas” (VIDAL & GVIRTZ 1998 p. 19).

No início do século XX, ocorreu a substituição da ardósia pelo caderno, fato que significou grande mudança no campo escolar. A escrita também sofreu alterações, e a caligrafia deveria se enquadrar nos novos parâmetros de

modernidade, ou seja, necessitava apresentar características semelhantes à escrita da máquina de escrever.

Vidal & Gvirtz apontam que a escola moderna tinha como proposta o ensino da leitura e escrita conjugado, e as letras deveriam ser treinadas nos cadernos de estudos.

Na construção dessa modernidade, os métodos e as formas de ensino da escrita ocuparam um lugar central, uma vez que a escrita universalizava e homogeneizava práticas vinculadas ao universo do simbólico, mas também universalizava práticas vinculadas ao corpo, ao espaço e ao tempo sociais, especialmente em preparar os alunos para uma sociedade que cada vez mais valorizava o pensamento objetivo e sucinto (VIDAL e GVIRTZ, 1998 p. 28).

Em 1926, Fernando Azevedo realizou junto a arquitetos, médicos e educadores um inquérito sobre a arquitetura escolar brasileira. A partir desse levantamento, propôs a arquitetura neocolonial para a educação. Em 1927, foi iniciado, então, um programa de edificação escolar que apresentava nove prédios, construídos de acordo com o estilo neocolonial, com finalidade, exclusivamente, educacional, o que não ocorria, segundo o educador, anteriormente.

As escolas do período republicano com arquitetura elaborada e suntuosa apresentavam altos custos. Essa nova fase de edificações escolares, porém, pretendia construir escolas com gastos inferiores e tinha como objetivo inaugurar uma mudança na concepção arquitetônica escolar do Brasil (VIDAL & FARIA, 2000 p.29).

Em 1932, com a participação de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, foi realizado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Segundo Neves (2010), o documento tinha como objetivo acabar com os problemas e renovar a educação no Brasil. Nesse momento, fica evidente o caráter renovador proposto pelo movimento, e a busca pela quebra do tradicional torna-se um objetivo.

O movimento escolanovista teve suas bases firmadas nas concepções de liberdade, baseado nas ideias de Dewey. Anísio Teixeira buscava uma educação democrática, ou seja, que atendesse a todos de maneira igualitária, fato que poderia colocar fim às profundas desigualdades da sociedade brasileira. O novo modelo de ensino tinha como proposta a educação em tempo integral, pois,

acreditava-se que somente dessa forma seriam experimentados novos métodos e práticas pedagógicas.

As novas escolas tinham como objetivo uma educação mais democrática e igualitária, que atingisse todas as camadas da sociedade. A Escola Nova inaugurou, dessa forma, uma fase que incentivou o desenvolvimento da didática e tecnologia no país, tornando possível o avanço da história das práticas pedagógicas.

A educação era vista como emancipação e ampliação das possibilidades de vida do povo, e sua conquista poderia significar uma evolução para o Brasil, uma vez que haveria, nesse processo, uma conscientização do indivíduo por meio da educação e compreensão do significado da democracia, fato que influenciaria tomadas de decisões para a transformação social.

Sob essa perspectiva, nasceu o projeto de Anísio Teixeira denominado Centro Educacional Regional, mais conhecido como Escolas Parque. A primeira unidade – Centro Escolar Carneiro Ribeiro – foi criada, em 1950, em Salvador, Bahia, com capacidade para quatro mil alunos. As escolas eram divididas em Escolas Classe, onde os alunos recebiam instrução e estudavam, e Escolas Parque, lugar em que os alunos recebiam educação, cuidados médicos e odontológicos, ensino profissionalizante, alimentação e cuidados com a higiene. As Escolas Parque eram compostas por pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo e almoxarifado, teatro de arena ao ar livre e setor artístico (CAVALIERE, 2003).

Os lemas do modelo escolar de Teixeira eram: “educação gratuita, uniforme e obrigatória” (PEDRÃO, 1999 p.25) e “educação integral ao homem integral” (CAVALIERE, 2003 p.249).

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunha a renovação educacional do país (Idem, p.252).

Era possível observar, no texto do Manifesto, a preocupação com a educação integral e a necessidade de a educação ser exercida como uma função pública de responsabilidade dos governos. Apesar de apresentar inúmeras propostas para o novo tipo de educação escolar que era instalado, o período

estipulado não foi suficiente para que as mudanças fossem efetivamente colocadas em prática, e a reforma ficou aquém das expectativas dos reformadores.

Fernando Azevedo dizia que a escola era vida e não apenas deveria preparar para a vida. De acordo com os estudos de Cavaliere (2003), o trabalho a favor do modelo de escola proposto por Anísio Teixeira ocorreu até a década de 60, quando o educador foi retirado pelo regime autoritário da vida política.

Após seu afastamento da vida política, na ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas, como os Centros Educacionais, não lograram continuidade. A concepção de educação integral esteve esquecida por cerca de 20 anos (Idem, p. 258).

Durante o mesmo período, em São Paulo, em 1949, intercâmbios de professores franceses, que trabalhavam com as *classes nouvelles*, na França, foram iniciados, e o professor Luis Contier, envolvido com o trabalho, inaugurou o primeiro colégio vocacional de São Paulo, o Colégio Professor Alberto Conte.

Em 1959, por meio da Portaria nº 1 do MEC, de 2 de fevereiro, foi autorizada a instalação de classes experimentais em todo o Brasil (NEVES, 2010). Na época, além de inovação educacional, os Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo representavam uma possibilidade de transformar a sociedade. Acreditava-se que as reformas políticas caminhariam, simultaneamente, com as educacionais.

A criação oficial das classes experimentais correspondeu a expectativas dos educadores paulistas e atendia, especificamente, às reivindicações educacionais do estado de São Paulo, tendo em vista seu desenvolvimento sócio-econômico. Mas, uma vez aprovada por uma legislação federal, a implantação de classes experimentais se apresentou, segundo algumas perspectivas, como um programa de inovação capaz de impregnar toda a educação brasileira (NEVES, 2010 p. 57).

Segundo Warde & Ribeiro (1980), as classes experimentais representaram uma ligação maior entre escola e vida para os alunos. Em São Paulo, algumas escolas destacaram-se neste período: Grupo Experimental da Lapa, os Vocacionais, os Pluricurriculares e o Colégio de Aplicação da USP.

As escolas e classes experimentais que se instalaram partiram, então, para a renovação pedagógica de forma a permitir uma maior articulação daqueles dois tipos de escolas no interior de uma única. A via tomada foi a de abrir a escola para questões mais ligadas à vida (como forma de romper com o academicismo vigente), permitir maior participação do aluno (como forma de superar o verbalismo professoral), buscar maior integração entre as matérias (como forma de ultrapassar a fragmentação do conhecimento), e, em síntese, instalar os métodos ativos (Idem, 1980, p. 196).

Os dois tipos de escola aqui citados são o propedêutico e o profissional. As Escolas Experimentais, além de representarem uma quebra no atual cenário da educação, tinham como objetivo realizar uma aproximação entre o manual e o intelectual. Os Experimentais significaram uma inovação escolar à história da educação brasileira, entretanto, diferentes de outras instituições escolares que utilizaram a arquitetura como suporte à transformação, tinham suas bases fundadas em um projeto pedagógico diferenciado com o intuito de ampliar o alcance do ato de educar.

Diferentes dos Experimentais, os CIEPs – criados, em 1983, no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola e Secretário da Educação na época Darcy Ribeiro, com projeto arquitetônico realizado por Oscar Niemeyer – tinham como objetivo utilizar a arquitetura a favor de uma transformação educacional e foram apresentados como um projeto inovador para a época.

Segundo Ribeiro (1986), foram construídos 500 CIEPs, no Rio de Janeiro e, posteriormente, 94, em Porto Alegre/RS. Cada conjunto escolar era composto por três prédios: um abrigava a biblioteca e residência de alunos, outro era formado por salas de aula, centro médico e refeitório, e o terceiro, era chamado de Salão Polivalente, formado por um ginásio de esportes.

As construções, por serem pré-moldadas, apresentavam um custo 30% inferior às convencionais. O projeto de escola integral já adotado nas Escolas Parque por Anísio Teixeira foi retomado nesta época. Os alunos permaneciam nos CIEPs das 8h às 17h. Algumas crianças, em situação de risco, moravam nas escolas e eram denominados *Alunos Residentes*. Os alunos também recebiam atendimento médico e odontológico, e a comunidade podia frequentar essas clínicas como se fossem postos de saúde comunitários. Os postos odontológicos eram móveis e se locomoviam por todos os CIEPs ao longo do ano. As escolas tinham capacidade para 1.000 alunos cada.

Os CIEPs apresentavam boa estrutura pedagógica e integravam as comunidades da periferia do Rio de Janeiro de forma eficaz. Entretanto, com as mudanças de governo, falta de professores e de manutenção adequada, os Centros perderam suas características originais (BRASIL, PDT, 2011).

Fica evidente que é somente por meio de ações que o conceito de inovação pode ganhar sentido transformador em uma instituição escolar. A proposta só ganha corpo na execução e reformulação de acordo com os percalços encontrados do caminho. A crítica faz-se necessária no campo educacional em todos os momentos, e a aplicação da “modernidade” fica condicionada a ela.

Os CEUs, da mesma forma que as inovações escolares anteriores, necessitam seguir com práticas que implementem seus objetivos principais. Os CIEPs – vocacionais e experimentais – transformaram-se, com o tempo, em meras escolas convencionais. A inovação em educação, para que dê resultado, necessita de constantes ajustes à rotina escolar já estruturada para que suas características principais não sejam transformadas e neutralizadas ao ponto de as escolas continuarem com as mesmas práticas anteriores.

A modernidade e os recursos pedagógicos devem ser incluídos no trabalho do professor, e a escola deve ser vista como um todo que necessita de esforços para apresentar resultados positivos. A equipe escolar e os representantes políticos devem encarar a educação diferenciada como a dos CEUs, com cuidados especiais, para que projetos inovadores não se transformem em depósitos de alunos. O CEU, com suas especificidades, pode ser uma grande esperança para a transformação da educação de São Paulo.

1.1. Espaço escolar e arquitetura

Para Agustín Escolano (*apud* VIÑAO, 1995 p.72), nem o espaço, nem o tempo escolar são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto

de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Fundamentada nesses teóricos, posso afirmar que o CEU tem um forte apelo semiótico, e sua leitura deve ser realizada para que possa realmente contribuir como espaço escolar diferenciado.

É possível notar, por meio da história da arquitetura, na educação, que o espaço escolar sofre influências e influencia a sociedade. As inovações, ao serem colocadas em prática, ocasionam um grande impacto na sociedade e necessitam de um tempo para que ocorram apropriações das mudanças.

O mesmo acontece com os CEUs, pois eles inauguram uma nova fase na educação pública brasileira e apresentam um aparato estrutural muito diferente daquele já conhecido pela população das periferias da cidade de São Paulo.

Em termos gerais, tudo aquilo que é diferente traz consigo a insegurança do desconhecido. No caso das escolas, esse aspecto é ainda mais explícito quando são propostas mudanças de valores ao apresentar algo arrojado e oposto à figura de escola já conhecida por determinada fração da sociedade. O CEU é uma dessas escolas. Ela apresenta inovações culturais a um universo pobre de possibilidades de lazer, cultura e entretenimento e, por isso, esse espaço precisa ser, primeiramente, apropriado pela população de seu entorno e alunos, para que possa de fato oferecer benefícios às comunidades locais e ser usufruído de maneira significativa.

Além disso, é preciso diminuir a distância entre os objetivos almejados e os objetivos reais que são colocados em ação. Um bom projeto, seja pedagógico, seja arquitetônico, necessita de manutenção constante que é realizada dia a dia na prática escolar. Os resultados positivos, para serem alcançados, necessitam de um trabalho diário, pois somente a implantação de inovações não é suficiente para a obtenção de sucesso.

Escolano (2001) atenta para a necessidade de levar-se em conta não somente a aparência moderna das construções escolares, mas sua funcionalidade e critérios pedagógicos. Não basta construir prédios sofisticados e esteticamente belos, é preciso que haja um sentido pedagógico em cada detalhe da construção e em todo aparato educacional.

As escolas devem estar em locais que ofereçam aos alunos o contato com a natureza, e proporcionem boas condições para o desenvolvimento físico e mental das crianças. A escola tem grande apelo semiótico à sociedade, à política e aos alunos:

A arquitetura influencia desse modo, a sociedade, favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais rica. Ao transcender ao funcionalismo banal que só daria cobertura às necessidades físicas, dá origem a uma nova forma de comunicação cultural, que é também pedagógica no sentido mais amplo e generoso. A função pragmática da arquitetura adquire, assim, uma dimensão semântica (ESCOLANO, 2001, p.38).

A arquitetura utilizada com função pedagógica pode construir um grande instrumento de transformação e luta pela educação de qualidade, que seria contrária ao que o autor denomina de *funcionalismo banal*, ou seja, as construções que apenas servem às necessidades físicas e não trazem benefícios com dimensão semântica.

Escolano (idem) afirma que a arquitetura escolar, apesar de concreta, pode influenciar o *currículo oculto* ou invisível da educação. Em outras palavras, a arquitetura escolar pode ser vista como um “programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta (ESCOLANO, 2001 p. 45).

Hutmacher (1992) afirma que o *currículo oculto* pode não ser tão subliminar quanto o termo aparenta, talvez seja algo não muito evidente em um primeiro contato, mas basta um olhar mais atento para que fique claro. É algo que, por vezes, de tão visível, torna-se imperceptível na rotina da escola:

O currículo oculto corresponde ao funcionamento “normal” das escolas, ao modo de vida escolar: é tudo o que acontece naturalmente na escola, o que há de mais evidente, de mais comum e tradicional, o que se tornou tão familiar que já não nos chama a atenção (Idem, p. 51).

É uma espécie de inconsciente coletivo – um conjunto de crenças e atitudes incorporadas por professores e funcionários da escola que permanecem da mesma forma por muitos anos sem que se tenha uma explicação racional. Essas atitudes incorporadas são colocadas em prática de maneira mecânica, sem imposição direta ou regras concretas:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001 p.27).

Além do *currículo oculto*, os alunos apropriam-se de fatores, como a aparência das escolas e padrões culturais lá encontrados. A escola é uma *criação cultural* histórica.

O espaço também faz parte de uma construção social. Apenas é possível dar sentido a um lugar quando, naquele espaço, habitam, interagem, estudam, transitam e vivem seres humanos, ou seja, apenas o homem dá sentido e apropria-se do espaço como território determinado a certas finalidades e funções.

Uma sala de aula, por exemplo, pode ser reconhecida como tal – nem os adventos da tecnologia ou da modernidade transformaram algumas características e objetos específicos das instituições escolares. O sentido que os indivíduos dão, ao longo do tempo, a certos instrumentos pedagógicos, faz com que uma sala de aula possa ser percebida: “a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico” (VIÑAO FRAGO, 2001, p.69). Ao mesmo tempo em que ultrapassa o mero caráter concreto de sua arquitetura, “(...) a escola é um espaço e lugar: algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera fluxos energéticos” (Idem, p.77).

A escola não pode ser pensada e projetada com uma construção fria e sem significados. São as pessoas que nela vivem, estudam e trabalham que dão sentido e significado aos lugares que frequentam.

As crianças precisam de locais apropriados para que haja a efetivação do processo educativo uma vez que locais arejados, claros, limpos, belos, com mobiliário adequado, fazem com que os alunos sintam-se bem em permanecer boa parte de suas vidas ali. O bem estar do aconchego traz à criança a sensação de segurança, fator indispensável para que a aprendizagem ocorra de maneira mais natural e real. Aos alunos menores, a semelhança da escola com a casa pode ser um ponto positivo no processo de escolarização, devido ao fato de não haver um grande contraste nos primeiros anos da infância ao deixarem seus lares para frequentarem a escola.

A escola “comunica”, e os alunos absorvem todos os significados nela existentes. Por esse motivo, um edifício que proporcione tranquilidade, contato com a natureza, alegria e beleza propicia aos alunos um ambiente adequado à educação. Ambientes que exteriorizem a impressão de repressão, clausura, escuridão e frieza, por sua vez, podem incentivar sentimentos de insegurança e depressão.

Considerando esses aspectos, o CEU é caracterizado como um espaço que “permite a construção individual e coletiva da ação pedagógica, que ao mesmo tempo seja um lugar de participação e de organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais” (GADOTTI, 2001 p. 29).

É possível notar no projeto CEU grande semelhança com o modelo de escolas democráticas de Apple & Beane (2001). Nas escolas democráticas, “(...) todos têm o direito de participar das tomadas de decisões” (APPLE & BEANE, 2001 p.20). A comunidade, alunos, professores e funcionários podem participar de questões relacionadas à gestão e organização escolar.

Nos CEUs, a Gestão tem semelhante finalidade, ou seja, é um canal no qual todos têm a oportunidade de participação nas tomadas de decisões. Entretanto, apenas ouvir a opinião do grupo envolvido com a escola não é suficiente para que a democracia ocorra no espaço escolar. É necessário que se chegue a um consenso sobre o “*bem comum*”, que atinja de forma justa uma maior qualidade a todos (APPLE & BEANE, 2001 p. 22).

A democracia escolar é formada por diferenças que fazem com que ocorra um movimento enriquecedor ao trabalho da gestão educacional. Por intermédio das diferenças, é possível chegar a um acordo comum que favoreça o maior número de pessoas possível. De acordo com Apple & Beane (2001, p. 22): “(...) acolher a diversidade em um propósito comum é a função da escola democrática... o bem comum é uma característica central da democracia (...)”. O conflito faz parte da construção da democracia, e a diversidade contribui para que as decisões sejam tomadas de maneira imparcial.

É preciso entender que a escola reflete as dificuldades encontradas na comunidade, e os problemas encontrados dentro do ambiente escolar podem também ser encontrados na comunidade. Isto pressupõe que o trabalho realizado apenas nas escolas não atinge a origem geradora dos problemas. É necessária a

democracia, em larga escala. A escola é um ponto crucial, porém é poluída por resíduos exteriores. Apenas o reconhecimento dessa realidade pode fazer com que os educadores atuem sobre as condições que geram os problemas e o ambiente escolar realmente passe por uma transformação. Nesse sentido, o papel da escola vai além do espaço escolar e pode fomentar transformações na sociedade “(...) as escolas democráticas procuram transformar as condições antidemocráticas na escola e na sociedade” (APPLE & BEANE 2001, p.31).

O projeto CEU foi realizado de maneira elaborada para que todos os detalhes fossem pensados. No entanto, de acordo com Gimeno Sacristan (1999), o que ocorre, no mundo educativo, tem a ver com as ações dos sujeitos e suas práticas sociais.

Algo de novo deve também acontecer na prática docente para que o resultado de um sistema educacional como o CEU apareça. Apenas as ações dos sujeitos é que dão vida à educação. Embora elaborado de forma estudada e planejada de acordo com padrões educacionais, o CEU e todas as escolas têm um fator determinante no processo educativo, no sucesso ou insucesso da prática escolar: o trabalho docente. A arte de educar é construída em trabalho coletivo, no qual o humano se sobrepõe ao material.

A ação educativa apenas ocorre quando há interação e integração com o outro – professores, alunos, direção, coordenação, pais –, ou seja, todos devem estar envolvidos: “a educação reveste-se inexoravelmente, da condição humana, aproveita-se dela, afeta e é constituída por ela” (GIMENO SACRISTAN, 1999, p.32).

O autor salienta ainda que, para que seja possível a educação, primeiramente é necessária a realização de projetos, ou seja, a idealização é fundamental, entretanto, apenas a idealização desprovida da ação não é suficiente para transformar a educação. A prática realiza-se no dia a dia e são protagonistas professores e alunos. Condições materiais facilitam e auxiliam o processo, no entanto, sem a ação, nada é possível. A realidade é dirigida pela prática embasada e organizada pela teoria, mas somente a teoria não é capaz de dirigir a realidade.

Na educação, o que ocorre é uma prática dotada e construída de sentidos. As ações dos professores são revestidas e influenciadas pelas ações de outros

professores, ou seja, os indivíduos têm, culturalmente, o hábito de construir suas ações e práticas de ensino a partir de outras práticas observadas e acomodadas no coletivo.

Apesar de existir uma espécie de molde cultural, os seres humanos atribuem características pessoais e individualidades em suas ações – caso contrário, todos seriam e agiriam de maneira igual.

A história de vida e vivências faz com que cada um construa seus hábitos, pensamentos e desenvolvimento psicológico próprios. No coletivo, essa influência aparece de forma mais notória; os interesses em comum fazem com que as pessoas aliem-se e ajam em sintonia. Ocorre o que Gimeno Sacristan chama de *ação coletiva*:

Os motivos das ações do docente são seus motivos em interação com os dos demais e com os quais são ressaltados pelos modelos ético-pedagógicos: com os do sistema escolar, os dos pais, os modelos sociais em geral, as finalidades da política educativa e as recomendações deduzidas dos modelos de filosofias normativas da educação (GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 42).

São espécies de esquemas e organizações assumidos coletivamente, constituídos majoritariamente de paixões. A vida social é impulsionada e movida mais facilmente por paixões, e paixões coletivas ganham um maior peso quando relacionadas a práticas docentes.

Dessa maneira, os professores apresentam determinadas práticas já arraigadas em sua rotina constituídas a partir da influência social e reforçada no coletivo que dificilmente podem ser mudadas. O fato de estar em um ambiente novo e com diferentes instrumentos para a realização da tarefa de educar pode não indicar que sua prática mude, pois, por trás disto, já existe um processo de hábitos acomodados.

Nesse contexto, fica evidente que, apesar de se defrontar com uma nova realidade e diversos instrumentos de trabalho nos CEUs, alguns professores possuem práticas pedagógicas arraigadas, que podem fazer com que suas ações, em salas de aula, possam permanecer inalteradas.

As oportunidades das unidades devem ser integradas ao planejamento de aulas e com um sentido pedagógico. O fato de o professor ter acesso aos suportes e não usá-los, ou usá-los de forma descontextualizada, faz com que

esses instrumentos não surtam efeitos no processo educativo. É preciso dar um sentido educacional, progressista e transformador ao aparato do CEU, caso contrário, ele se transforma em uma escola convencional.

CAPÍTULO II

CEU COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Durante a gestão de Marta Suplicy (PT) na Prefeitura de São Paulo, entre 2001 e 2004, foram entregues 21 CEUs com um projeto inicial realizado pelos arquitetos Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza.

O primeiro modelo de projeto, apesar de usar, em suas unidades, cores fortes para diferenciar os espaços por idade dos alunos, não propôs separações entre os prédios, uma vez que os arquitetos acreditavam que, na sociedade e em casa, as crianças convivem com pessoas de diferentes idades.

A construção do prédio retangular lembra o formato de um navio e foi inspirado nas quadras de casas dos bairros paulistanos da Mooca e Brás. O conjunto esportivo/cultural – também em formato retangular de dois andares – abriga quadra poliesportiva e teatro com capacidade para 450 pessoas.

No prédio redondo, ficam os CEIs (Centros de Educação Infantil). Esse formato circular propicia integração entre as salas que possuem divisórias móveis – espécies de portas que podem ser fechadas ou abertas. Essa disposição possibilita aos professores fazerem um trabalho em conjunto com todos os alunos de outras salas de diferentes idades e níveis de aprendizado. Além de quadra, o bloco esportivo é composto por três piscinas.

É possível circular entre os prédios desses CEUs, e a comunidade pode observar quase tudo o que acontece, pois a grande quantidade de vidros facilita a comunicação visual – fato que contribui para uma maior segurança e inibe atos de violência ou vandalismo dentro dos Centros.

No ano de 2005, com as mudanças de gestão na Prefeitura de São Paulo e início do trabalho de José Serra (PSDB) como prefeito, um novo projeto foi solicitado, e o arquiteto Walter Makhohl foi responsável por criar desenhos que atendessem às exigências do Município. Com esse novo projeto, foram entregues 24 CEUs.

Os CEIs (Centros de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) foram instalados em um único prédio de formato retangular e

um segundo prédio abrigou as EMEFs (Escolas Municipais de Educação Fundamental). Em cada sala, foi construída uma área externa chamada de solário, cercada por blocos vazados que, segundo Makhohl, tem por finalidade “proteger” as salas de depredações (BRASIL, Arcoweb, 2011).

Quadra e teatro para 188 pessoas continuaram em um prédio separado e o prédio “redondo” ficou destinado, nessa nova fase, à administração. Como nas primeiras instalações, o complexo aquático continuou formado por três piscinas. De acordo com estudos realizados por especialistas da construção civil e encomendados pela Prefeitura de São Paulo, o segundo projeto arquitetônico do CEU deveria ser mais fechado a fim de não permitir grande circulação da comunidade nas proximidades das salas de aula. Essa atitude, porém, talvez tenha prejudicado sua proposta inicial de integração com a comunidade.



CEU Água Azul / segundo projeto - Walter Makhohl
Fonte: BRASIL, Arcoweb, 2011.

Enquanto no primeiro projeto, os espaços e escolas não apresentam separações, no segundo, as três escolas (CEIs, EMEIs e EMEFs) estão separadas por portões e grades, fato que prejudica a comunicação e integração entre crianças de diferentes idades e faz com que a comunidade tenha acesso somente às áreas reservadas às atividades abertas.

É possível constatar, nos dois projetos do CEU, grande aparato, além de uma arquitetura elaborada que destoa do entorno – favelas da cidade de São

Paulo constituídas de casebres, barracos de madeira e algumas construções de blocos sem acabamento.

O primeiro projeto arquitetônico possui uma logística que proporciona integração entre os blocos didático, cultural e esportivo e comunicação com a comunidade.



Vista Aérea do CEU Jambeiro /primeiro projeto: Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza
Fonte: (BRASIL, Arcoweb, 2011).

Na foto acima, é possível notar que o entorno da unidade é bastante carente de recursos arquitetônicos e que, de qualquer parte da comunidade, é possível visualizar seu patrimônio, dado o tamanho e estruturação das edificações.

A administração dos CEUs, por ser realizada pelo Conselho Gestor e Colegiado de Integração, evidencia uma gestão democrática com a participação ativa da comunidade na tomada de decisões. Entretanto, é possível notar uma mudança quanto à escolha de gestor:

na gestão da ex Prefeita Marta Suplicy, os gestores dos CEUs eram funcionários da Rede Municipal de Ensino que concorreram apresentando projeto sendo escolhidos pela comunidade de acordo com anseios locais. Na gestão subsequente do ex Prefeito José Serra e do Prefeito em exercício Gilberto Kassab, o cargo de gestor passou a ser de indicação de SME, tornando-se um cargo de confiança (SOUZA, 2010, p.210).

O gestor é figura importante dentro das unidades, porque é ele quem faz não só a intermediação entre comunidade, pais e diretores, como também articula

as três escolas (CEI, EMEI e EMEF) e os demais setores e equipamentos culturais dos CEUs. Seu trabalho deve expressar um esforço para promover relações de maneira justa e coerente. O papel do gestor deve ter forte apelo social nas unidades para que sua presença não perca o sentido, fato que poderia transformá-lo em um simples funcionário administrativo.

A ideia do CEU nasceu de estudos anteriores, realizados no governo da ex-prefeita Luiza Erundina (PT), no momento em que se pensava em uma reestruturação das regiões periféricas da Capital. Entretanto essas ideias só ganharam corpo e foram colocadas em prática no governo da ex-prefeita Marta Suplicy(PT):

(...) a ideia do CEU, conforme levantamentos feitos pelo grupo de pesquisa da FEUSP, em entrevista com arquitetos contratados pela Prefeitura Municipal de São Paulo, teria surgido no final do governo de Luiza Erundina, em 1992. A equipe de arquitetos da EDIF (Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras) estaria começando a discutir a importância da gestão das áreas públicas na cidade de São Paulo, quando Paulo Freire ainda era Secretário da Educação (ALBUQUERQUE *et al*, 2004, p. 31).

O CEU tem um potencial social impregnado em sua estrutura. Sua função, na cidade de São Paulo, não é apenas oferecer a educação formal; seu trabalho vai além das salas de aula: “o CEU não se limita a transmitir saber formal e escolar. Pelo fato de atender também a comunidade e alunos fora do período escolar produz bens culturais e não formais” (GADOTTI & PEREZ, 2004, p. 16).

Entretanto, esse saber não formal precisa estar incluído em sala de aula de alguma forma para que não sejam realizadas atividades paralelas que levem a objetivos diferentes. As formas de aprendizagem podem ser diferenciadas, mas o fim da trajetória deve ser o mesmo: a educação.

O projeto CEU não possui um padrão de Projeto Pedagógico específico. Ao serem criadas, as unidades deveriam produzir seu projeto pedagógico de acordo com o grupo de professores, gestores e coordenadores locais. Assim como as demais escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, cada unidade cria seu próprio projeto pedagógico adequado às necessidades locais.

Seria incoerente, portanto, que apenas uma parte da comunidade escolar fosse beneficiada com um projeto diferenciado, mais elaborado. Entretanto, os CEUs necessitam de algo inovador que coloque em prática todo o aparato que as

unidades têm a oferecer. Gadotti & Perez (2004, p.17) abordam o assunto e defendem o fato de o CEU não possuir Projeto Pedagógico específico:

Ouvimos falar, com frequência que os CEUs não têm um Projeto Educacional. Ora o que é um projeto educacional? Um documento escrito sob encomenda por algum especialista em educação? Não. Ele é elaborado a partir de um conjunto de elementos técnicos, políticos, sociais, éticos e estéticos que vai se aperfeiçoando processualmente, a cada nova experiência e avaliação de resultados, considerando a comunidade com e na qual se desenvolve. Sem dúvida, nesse sentido, os CEUs são um projeto inovador.

A partir dessa fala, fica claro que a orientação para a construção de um projeto pedagógico que incluía todas as possibilidades que o CEU pode oferecer não significou uma preocupação no momento de criação do projeto.

Seria necessário, porém, que houvesse uma supervisão por meio da Prefeitura Municipal de São Paulo que capacitasse os professores para que fosse possível o uso adequado de todo o aparato diferenciado dos Centros. Os CEUs constituem-se como instrumentos de inovação na história dos equipamentos escolares brasileiros, entretanto isso precisa ser dinamizado pela comunidade interna e externa dos Centros.

O conceito de Cidade Educadora, já propagado anteriormente pela ex Prefeita Luiza Erundina (PT), foi retomado na época de implantação dos CEUs e os seus objetivos estiveram presentes em suas metas: “o CEU não foi criado como uma proposta educacional, mas também como uma alavanca ao processo urbanizador e de reestruturação da metrópole” (idem, p. 21).

Nas áreas em que os CEUs foram construídos, houve uma melhora significativa quanto à infraestrutura, canalização de córregos, pavimentação de ruas, ou seja, uma valorização imobiliária, incentivo ao desenvolvimento do comércio, potencialmente propiciadora de melhor qualidade de vida.

A proposta dos CEUs nasceu da realidade paradoxal da Capital de São Paulo – de um lado da cidade a modernidade, qualidade de vida, tecnologia e equipamentos inovadores, de outro, a falta de moradias adequadas, atendimento médico hospitalar, escolas de qualidade, oportunidades de lazer e cultura.

Em São Paulo, ocorre uma concentração de ofertas de espaços destinados à cultura e lazer nas áreas centrais, enquanto, na periferia, há escassez de

teatros, cinemas, museus, casas de espetáculos e clubes (ALBUQUERQUE *et al*, 2004, p.25).

De acordo com os autores, foram criados telecentros, nas unidades de CEUs, como forma de amenizar a alta exclusão digital nas periferias de São Paulo. Existe uma sala reservada para o uso de computadores e prática de aulas que oferecem formação e inclusão digital com o intuito de oferecer a oportunidade a pessoas que ainda não têm contato com essa linguagem de poderem aprender a dominar a técnica da informática, proporcionando-lhes, talvez, melhores posições profissionais. “Era urgente implementar projetos que possibilitassem a reversão do quadro de exclusão social, cultural tecnológica e educacional” (ALBUQUERQUE *et al*, 2004, p.26).

Além do ensino formal, ainda são oferecidos cursos de xadrez, música, natação, hidroginástica, polo aquático, atividades físicas, futebol, rugby, vôlei, basquete, basquete para cadeirantes, tênis, hóquei, capoeira, dança, teatro, judô, tai chi chuan, artes visuais, informática e ensino técnico de maneira intercalada nas 45 unidades.

O CEU, além de propiciar esse espaço de convivência e formação, levou à comunidade oportunidades de emprego. Setores, como cozinha, limpeza e vigilância, são organizados por funcionários terceirizados que moram no entorno dos Centros. Em algumas unidades, há padarias que possibilitam a formação profissional de alunos e moradores da comunidade.

Os CEUs acolhem, inclusive, alunos e professores das escolas da região. Dessa forma, oferece as mesmas oportunidades a todos os alunos tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, como afirmam Albuquerque *et al* (2004, p.27):

As políticas sociais planejadas para a cidade de São Paulo têm nos CEUs um espaço para o entretenimento de atividades de formação que implicam troca de saberes referentes ao mundo do trabalho e da cultura, bem como possibilidades de realizar atividades que valorizem sua experiência anterior e propicie novos conhecimentos, inclusive do mundo tecnológico.

Essas trocas de saberes não podem ser mensuradas por avaliações ou provas. Elas constroem um acervo cultural para cada frequentador das unidades, produzem conhecimento não formal, dão oportunidades de melhoria profissional e

subsídios para que ocorram trocas entre os cidadãos das diferentes comunidades da periferia de São Paulo. Os Centros, ao mesmo tempo em que incluem, dão formação e oportunidades que, possivelmente, nas regiões nas quais se localizam, não seriam anteriormente encontradas. “(...) O CEU é um espaço de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais” (ALBUQUERQUE *et al*, 2004, p.28).

Um dos pontos mais polêmicos em relação ao *status* dos CEUs, dentro da política municipal de educação, foi no sentido de negar às unidades que fazem parte destes complexos quaisquer tratamentos diferenciados em relação às demais escolas da rede Municipal (ALBUQUERQUE *et al*, 2004, p.35).

Os autores afirmam que o fato de o CEU possuir equipamentos diferenciados fez com que fosse atribuída a missão de contribuir para a educação no restante da rede. Embora houvesse uma preocupação para que os CEUs não se transformassem em centros de excelência, os CEUs foram obrigados a entregar um plano de ação para demonstrarem o atendimento a comunidade local e escolas do entorno:

Outro diferencial do projeto CEU em relação a outras iniciativas anteriormente citadas é que as unidades educacionais inseridas dentro do complexo não tivessem nenhum privilégio em relação às unidades do entorno, pois os Centros Educacionais Unificados foram criados também para promover a integração entre os equipamentos públicos voltados para a educação, sejam escolas do próprio Centro ou escolas dos bairros adjacentes. Ou seja, a comunidade seria a parcela beneficiada com essa visão, evitando que estes centros de excelência em educação, remetendo-se a ideia de rede educacional, em que as escolas construídas fora dos CEUs fossem também beneficiadas com a infraestrutura, serviços e programação oferecida nesses centros (SOUZA, 2010 p.35).

A Prefeitura Municipal de São Paulo não poderia tratar de diferente maneira alunos da mesma rede de ensino. Dessa forma, o currículo do CEU não poderia ser diferente das demais escolas municipais de São Paulo. No mesmo sentido, os professores possuiriam a mesma formação e base de conhecimentos para trabalharem em sala de aula. O CEU necessita ser aproveitado em sua totalidade, assim como sua proposta prevê, por toda a comunidade local, alunos e professores da rede.

Um dos objetivos do CEU é de que ele pudesse ser um meio de ascensão da comunidade local e se tornasse um polo de transformação social e comunitária para as pessoas que ali habitavam. Isso foi possível, pois os moradores da região podiam utilizar os equipamentos da Unidade e participar de cursos e atividades promovidas pelos Centros.

O fato de os Centros integrarem três escolas de níveis diferentes em um mesmo local facilita a relação e o diálogo entre os três diretores escolares, fator que pode oferecer, a partir da convivência, grande troca de saberes.

O regimento padrão dos Centros tornou-se o grande diferencial desse projeto sendo o original publicado oficialmente uma referência que aos poucos pode ser atualizado e aperfeiçoado de acordo com a avaliação crítica da comunidade dos CEUs em seu percurso cotidiano na figura do conselho gestor (SOUZA, 2004 p. 38).

O Instituto Paulo Freire realizou uma assessoria ao núcleo do conselho gestor dos CEUs, e equipes de docentes realizaram um trabalho de formação para a equipe de gestão das unidades. Por meio de reuniões, o Regimento padrão dos CEUs começou a ser estruturado. Finalmente, em 1º de dezembro de 2004, foi publicada sua versão original. (anexo 2).

Por volta de 800 pessoas trabalharam na assessoria do projeto. Foram realizados doze encontros para que a formação ocorresse.

Para a concepção dos CEUs, primeiramente foi realizado um trabalho no gabinete da Prefeita e, posteriormente, um trabalho pedagógico na Secretaria da Educação. Foi prevista para o CEU a adoção de uma gestão democrática, pois esse paradigma é favorável ao desenvolvimento da cidadania.

Segundo os autores, a gestão democrática contribui para a construção da cidadania, pois estimula a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos, o trabalho coletivo e a participação nas decisões que afetam o exercício profissional. “O desenvolvimento da cidadania deve ocorrer no cotidiano da escola. Para tal necessita de um projeto educacional próprio, histórico e socialmente dotado” (ALBUQUERQUE *et al*, 2004, p.111).

A educação não ocorre apenas em sala de aula com o professor; ela ocorre no ambiente escolar, nos diferentes espaços e com outros alunos,

funcionários, ou seja, a escola é capaz de educar em todos os ambientes e realizar, dessa maneira, a educação não formal.

O CEU propicia essa educação ao mesmo tempo que facilita a integração da comunidade local e escolar, proporcionando diversas oportunidades de aprendizado e momentos de integração entre as pessoas, não somente durante os dias letivos, mas também durante os finais de semana e férias escolares.

Uma gestão democrática facilita a construção de um currículo rico, com significado para os educandos. Gestão democrática e um currículo com tais características estimulam a construção de uma instituição escolar capaz de trabalhar com a diversidade, com as diferenças e com o reconhecimento de identidades culturais (ALBUQUERQUE *et al*, 2004, p. 115).

Nesse sentido, para que todo o potencial de implementação de mudanças sociais do CEU seja avaliado, são necessárias avaliações mais abrangentes que não mensurem apenas o conhecimento dos alunos em matérias específicas. Os resultados da Prova Brasil, que serão analisados no próximo capítulo, são dados que não podem ser observados separadamente do todo que significa o projeto. “A avaliação de inovações deve focalizar não as diferenças individuais (que têm sido privilegiadas na avaliação de alunos), mas as diferenças entre condições e situações”. (BARROSO, 1980, p.85).

Segundo Ribeiro (1980), para que uma proposta educacional inovadora seja colocada em prática não são necessários atos mecânicos: a prática reflexiva é indispensável para a compreensão da proposta e constante aprofundamento e aperfeiçoamento do projeto.

Da mesma forma, para que seja construído um currículo que traga benefícios à comunidade escolar, é preciso que sejam consideradas as especificidades e particularidades da comunidade e do local na qual a escola se insere. “A discussão acerca dos currículos devem considerar a relação e integração entre os diferentes espaços de aprendizagem” (ALBUQUERQUE *et al*, 2004 p 119).

Cada CEU é um instrumento particular de construção de conhecimento na grande rede de escolas públicas municipais. Cada comunidade escolar faz uso deste espaço, de acordo com suas expectativas, experiências e necessidades. “Por mais que sejam parecidos, um CEU é diferente do outro porque carrega as

marcas e a identidade da sua própria comunidade” (ALBUQUERQUE *et al*, 2004 p.135).

O direcionamento e uso do aparato que constitui o CEU mudam de acordo com a equipe de pessoas que faz parte e integra cada Centro. O sucesso do projeto, portanto, depende mais de seu uso do que de seus atributos educacionais e arquitetônicos. A inovação não ocorre somente pelo fato de a instituição escolar possuir um aparato moderno e diferenciado; a escola se torna inovadora quando coloca em prática, de forma construtiva e consciente, tudo que a estrutura possa oferecer.

Se na sociedade globalizada corremos o risco da massificação, espaços que promovam o protagonismo infanto-juvenil se encaminham na direção oposta e se constituem movimentos de resistência à homogeneização. (ALBUQUERQUE *et al*, 2004 p.122).

É preciso, no mundo globalizado e tecnológico, além da inclusão digital, primordialmente, oferecer suporte para que crianças e jovens possam fazer uso das novas mídias digitais de maneira crítica, que possam utilizar a comunicação de maneira positiva e realizar trocas de ideias a partir de um pensamento reflexivo. A tecnologia também é um patrimônio cultural que deve ficar ao alcance de todos. “Ações voltadas ao exercício da cidadania de crianças e adolescentes na sociedade da informação despontam em meio à dinâmica da sociedade em rede” (ALBUQUERQUE *et al*, 2004, p.125).

Penso que o CEU é um projeto que precisa estar em constante transformação, e os bons resultados fazem parte de um processo de aprimoramento incessante. Modificações no projeto pedagógico construído por educadores de cada unidade, devem ser realizadas até que o potencial pedagógico seja ajustado positivamente. Os professores precisam ser incentivados e capacitados para que possam usufruir, em sua rotina educacional, de tudo que os Centros têm a oferecer.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A Prova Brasil, cujo objetivo é avaliar o rendimento escolar dos alunos das antigas quartas e oitavas séries (quintos e nonos anos) do ensino fundamental e terceira série do ensino médio, corresponde ao antigo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que foi aplicado, pela primeira vez, em 1990.

Neste trabalho, são utilizados os dados dos resultados da Prova Brasil para comparação entre os desempenhos dos alunos dos diferentes equipamentos.

A avaliação foi criada e desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), com o objetivo de realizar avaliações para diagnóstico em larga escala sobre a qualidade do ensino no Brasil, por meio de testes de matemática, português e questionários socioeconômicos. As provas são realizadas com alunos das quartas e oitavas séries (quintos e nonos anos) e terceiras séries do ensino médio, que respondem questões de português – com ênfase em leitura –, matemática – resolução de problemas – e um questionário socioeconômico que tem por finalidade investigar relações entre condições sociais e financeiras e baixo desempenho escolar.

Os resultados da Prova Brasil dão subsídios aos cálculos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para participar do sistema de avaliação, são necessários, no mínimo, vinte alunos matriculados na sala avaliada – a partir do ano de 2009, alunos das zonas rurais do Brasil passaram também a realizar a avaliação. Os professores e diretores das escolas participantes recebem um caderno explicativo sobre a prova e respondem a questionários sobre o perfil profissional e condições de trabalho (Brasil. MEC/INEP, 2011).

Segundo Rossetto (2010), as avaliações – instrumentos de diagnóstico que pretendem expressar os resultados e metas alcançadas – são organizadas e definidas por órgãos reguladores cujo objetivo é constatar a eficiência e avaliar os reflexos das políticas públicas nas redes de ensino.

Uma análise da escola básica brasileira em termos de atendimento e de desempenho dos alunos em avaliações externas permite ver o contorno do

mapa educacional, porém não necessariamente a complexidade das práticas que produzem tal realidade. (JACOMINI, 2009, p.559).

As avaliações demonstram uma parte de tudo que a educação formal pode trazer de benefícios aos alunos; são uma amostra de algumas habilidades que os alunos possuem em determinadas áreas. Elas não devem ser analisadas isoladamente, pois a educação é um processo complexo que pressupõe muito mais do que conhecimentos específicos avaliados por testes em determinadas áreas.

Para a realização desta investigação, utilizei os dados da Prova Brasil, coletei os dados dos anos de 2005, 2007 e 2009, pois as provas são realizadas a cada dois anos. Realizei o levantamento dos resultados de todas as escolas do Brasil, dividindo-as, para fazer os cálculos das médias, nos seguintes grupos: Escolas de todo o Brasil, EMEFs Convencionais de São Paulo e EMEFs de CEU.

Durante os anos de 2005 e 2007, apenas 14 unidades de CEU participaram da Prova Brasil e, em 2009, esse número subiu para 36. É preciso levar-se em conta que, após o ano de 2007, novas 24 unidades foram inauguradas, mas os dados de avaliação ainda não estão disponíveis.

Em razão disso, trabalhei, inicialmente, com os dados da série histórica completa, que incluem apenas os dados de 14 CEUs para, em seguida, trabalhar com os dados referentes a 2009, incluindo os 36 CEUs que se dispuseram a participar da Prova Brasil.

Os dados foram dispostos em tabelas e gráficos, a saber:

- 1) Organização, coleta e análise dos dados sobre rendimento escolar dos alunos dos CEUs, em geral;
- 2) organização, coleta e análise dos dados sobre rendimento escolar dos alunos dos CEUs por distribuição geográfica no município (bairros e regiões);
- 3) organização, coleta e análise dos dados sobre rendimento escolar dos alunos dos CEUs em relação aos índices de inclusão/exclusão social do distrito em que está localizado.

3.1. Período 2005/2009

Na Tabela1, apresento as médias dos resultados obtidos na Prova Brasil pelo conjunto dos 14 CEUs que dela participaram, em cotejamento com a média global das escolas da Rede Municipal de São Paulo, assim como da média nacional.

Tabela 1: Média final dos resultados da Prova Brasil: Brasil, Rede Municipal de São Paulo e CEUs

ESCOLAS	2005	2007	2009
Brasil	4,34	4,43	4,46
Rede Municipal	4,39	4,39	4,50
CEUs	4,28	4,37	4,42

Fonte: Brasil. MEC.INEP, 2011

Embora se verifique que as médias das EMEFs dos CEUs, nos três anos consecutivos, foram inferiores em relação às escolas tanto do Brasil, quanto da própria Rede Municipal de São Paulo, nas três avaliações realizadas, um detalhe importante deve ser ressaltado: de 2007 para 2009, enquanto as escolas municipais, em geral, apresentaram crescimento da ordem de 0,11, o dos CEUs foi de 0,5 e o das escolas brasileiras de 0,3. O crescimento de 2005 para 2009 das escolas municipais, porém, foi de 0,11 enquanto que o crescimento dos CEUs foi de 0,14.

É possível notar, em relação aos CEUs, que, de 2005 para 2007, houve um crescimento de 0,9 enquanto que, de 2007 para 2009, esse crescimento foi de apenas 0,5 o que nos obriga a fazer as seguintes perguntas: o que aconteceu com a proposta dos CEUs para que, de uma avaliação para outra, ocorresse tamanha elevação nos índices, seguida de melhoria pequena apresentada no cotejamento posterior?

Houve um impacto significativo no início de implantação do projeto, mas o crescimento não é contínuo nem tão grande, da segunda para a terceira avaliação. Tendo em vista a mudança de governo, que redundou na mudança do projeto, esses dados indicam a necessidade de investigação detalhada sobre as mudanças no projeto para verificar se elas tiveram influências nesses resultados. Os dados podem tanto demonstrar uma melhoria nas unidades já instaladas desde 2004 quanto uma pequena estagnação no último ano de avaliação.

A discriminação dos resultados nas duas áreas avaliadas pela prova Brasil está apresentada na Tabela 2.

Tabela 2: Média final dos resultados da avaliação em Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil: Brasil, Rede Municipal de São Paulo e CEUs

ESCOLAS	Língua Portuguesa			Matemática		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	222,79	227,14	235,27	238,10	238,84	238,86
Rede Municipal	225,98	226,75	234,65	238,11	237,28	235,41
CEUs	222,13	227,54	231,05	234,76	234,80	234,42

Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2011

Verifica-se, em primeiro lugar, que, enquanto os índices de crescimento, nos três âmbitos cobertos pela tabela, são crescentes em Língua Portuguesa, os de Matemática são praticamente estáveis nas escolas brasileiras como um todo, embora, significativamente, decrescentes nas escolas municipais de São Paulo e com decréscimo bem menos acentuado nos CEUs.

Em comparação com os achados da tabela anterior, portanto, o que garantiu diferença maior para as escolas municipais do que para os CEUs, no período entre 2007 e 2009, foi a elevação dos índices de Língua Portuguesa, já que, em Matemática, apesar de ambos os âmbitos apresentarem queda, a dos CEUs foi muito menor que a das escolas municipais, em geral.

Além disso, os dados relativos especificamente aos CEUs mostram que, enquanto o crescimento em Língua Portuguesa manteve-se constante no período todo (5,41 de 2005 para 2007; e 3,51 desse último ano para 2009), o de Matemática manteve-se, praticamente, estável de 2005 a 2007 (0,4 de crescimento) com decréscimo relativamente pequeno de 2007 a 2009 (0,38).

Os dados das médias finais obtidas pelos CEUs que estavam em funcionamento desde 2004 estão apresentados na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3: Médias finais por CEU da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009

CEU	2005	2007	2009
Alvarenga	4,39+	3,74-	4,57+
Aricanduva	4,52+	4,40+	4,00-
Butantã	4,34+	4,25-	4,61+
Casa Blanca	4,07-	4,51+	4,60+
Cidade Dutra	4,65+	5,25+	5,19+
Jambeiro	3,82-	4,70+	4,95+
Meninos	4,03-	3,97-	3,79-
Parque São Carlos	4,08-	3,83-	4,21-
Pêra Marmelo	4,41+	4,42+	4,29=
Perus	4,84+	3,99-	4,21-
Rosa da China	4,35+	5,18+	4,35+
Três Lagos	4,25+	4,36-	4,79+
Vila Atlântica	4,33+	4,68+	4,63+
Vila Curuçá	3,87-	3,94-	3,78-
Média	4,28	4,37	4,42

Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2011

A primeira consideração a ser feita em relação aos resultados individuais dos 14 CEUs que começaram a funcionar em 2004 é a da extrema variação entre eles, no que se refere ao movimento próprio em relação ao rendimento de seus alunos.

Com tendência para elevação dos índices, três deles – Casa Blanca, Jambeiro e Três Lagos – apresentaram índices crescentes de rendimento em relação à avaliação anterior. Outros três CEUs – Alvarenga, Butantã e Parque São Carlos – tiveram decréscimo na avaliação, em 2007, em relação ao índice de 2005 e elevação, em 2009, inclusive em relação aos índices de 2005. O CEU (Perus) apresentou a mesma tendência, mas o índice de crescimento, em 2009, refere-se somente ao apresentado em 2007, haja vista que ele é mais baixo do que o índice inicial de 2005.

Na tendência inversa, encontramos três CEUs – Aricanduva, Meninos e Pêra Marmelo – com tendência constante de piora dos índices; dois deles – Cidade Dutra e Vila Atlântica – apresentaram índices de crescimento de 2005 para 2007 e decréscimo em 2009 – somente em relação à avaliação anterior, pois que apresentaram índices mais elevados que os de 2005 –; um CEU (Rosa da China), cujo índice cresceu, em 2007 em relação à primeira avaliação, mas que, em 2009, retornou exatamente ao índice inicial; e o último (Vila Curuçá) que

apresentou crescimento do índice em 2007, decaindo, em 2009, inclusive em níveis mais baixos que 2005.

Esses dados, portanto, parecem demonstrar que não há uma tendência única de índices de rendimento no projeto dos CEUs, o que mostra a necessidade de se investigarem as características internas dessas unidades no sentido de verificar que aspectos dessa organização influenciam tendências diversas de rendimento escolar.

No que se refere à média de resultados dos quatorze CEUs, verifica-se que três deles permaneceram, durante todo o período, acima da média (Cidade Dutra, Rosa da China e Vila Atlântica) e três abaixo (Meninos, Parque São Carlos e Vila Curuçá). Os demais apresentam tendências diversas, variando entre os três anos analisados, acima e abaixo da média, sem que se possa estabelecer qualquer padrão.

Esses dados parecem apontar para a necessidade de pesquisas sobre as providências que estão sendo tomadas por escolas com perfis tão distintos de rendimento. Os dados apresentam indícios de que há fatores intervenientes para que escolas bem equipadas apresentem tendências constantes de melhoria ou de piora, quais seriam? É curioso observar que determinadas escolas começam bem, pioram e se recuperam – Alvarenga, Butantã e Três Lagos; outras não começam bem, como é o caso dos CEUs Casa Blanca e Jambeiro, mas que, no decorrer do período, apresentam melhoras.

3.2. Os resultados da Prova Brasil de 2009

Neste tópico, apresento os dados coletados referentes aos 36 CEUs que participaram da Prova Brasil em 2009:

Tabela 4: Média final dos resultados da Prova Brasil: Brasil, Rede Municipal de São Paulo e CEUs – 2009

ESCOLAS	Média
Brasil	4,46
Rede Municipal	4,50
CEUs	4,23 ¹

Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2011

Os dados de rendimento dos 36 CEUs foram inferiores aos das escolas da rede municipal regular e do Brasil. Essa constatação parece ser indício de que os equipamentos não estão influenciando nos resultados de rendimento escolar. De tudo que foi estudado sobre os CEUs, em nenhum lugar, foi apontada a existência de capacitação docente diferenciada para o trabalho nesses locais. A formação é a mesma para todos os docentes, e esse fato pode estar refletindo na atuação dos educadores ainda prejudicada pelo início de trabalho em um novo espaço.

Ao verificar essa tabela, é possível notar que, em 2009, o rendimento dos 36 CEUs inaugurados até este ano foi de 4,23. De acordo com a tabela 2, no ano de 2009, a média dos 14 CEUs inaugurados, antes de 2005, foi de 4,42, ou seja, uma diferença muito grande de 0,19. Por esse motivo apresento o seguinte questionamento: o tempo de implantação é um fator determinante no bom desempenho, aceitação e adequação da proposta dos CEUs? Ou o contrário: o tempo e inauguração de novas unidades com diferente projeto fez com que as médias baixassem 0,19? A próxima tabela apresenta o mesmo indício e características de queda no rendimento:

Tabela 5: Média final dos resultados da avaliação em Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil: Brasil, Rede Municipal de São Paulo e CEUs – 2009

ESCOLAS	Língua Portuguesa	Matemática
Brasil	235,27	238,86
Rede Municipal	234,65	235,41
CEUs	225,73	228,42

Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2011

Observa-se uma nota, significativamente, menor em Língua Portuguesa e Matemática ao compararmos apenas os 14 CEUs inaugurados desde a primeira

¹ A média dos CEUs desta tabela é diferente da apresentada na Tabela 2, porque esta última reuniu somente os 14 (quatorze) CEUs avaliados durante o período 2005/2009 e, na tabela 5, estão os 36 CEUs que participaram em 2009.

avaliação 2005 (tabela 2) com todos os 36 participantes da avaliação de 2009: essa diferença é de 5,32, em Língua Portuguesa, e 6,0, em Matemática.

Assim como acontece, na tabela anterior, em relação às médias da Prova Brasil, novamente é possível notar que algo de inusitado acontece com os Centros que causa um decréscimo nos resultados tanto nos instalados por último quanto nos antigos.

A partir dos dados não se pode afirmar que a proposta em investimento no CEU está apresentando consequências nos resultados de desempenho. Novamente, isso remete à investigação de outros fatores intervenientes nos CEUs que precisam ser investigados.

As próximas tabelas apresentam os resultados divididos por CEUs para análise mais detalhada de que ocorre de mudanças de rendimentos em unidades mais antigas ou recém inauguradas:

Tabela 6: Média Final dos CEUs participantes da Prova Brasil – 2009

Nº	CEU	Média
1	Cantos do Amanhecer	3,53
2	Vila do Sol	3,64
3	Tiquatira	3,77
4	Vila Curuça	3,78
5	Meninos	3,79
6	Paraisópolis	3,86
7	Capão Redondo	3,90
8	Três Pontes	3,92
9	Parque Anhanguera	3,94
10	Vila Rubi	3,95
11	Lajeado	3,97
12	Aricanduva	4,00
13	Formosa	4,04
14	Jaçanã	4,09
15	Alto Alegre	4,20
16	Parque São Carlos	4,21
17	Perus	4,21
18	Água Azul	4,22
19	Sapopemba	4,25
20	Pêra Marmelo	4,29
21	Parque Bristol	4,32
22	Uirapuru	4,32
23	Caminho do Mar	4,34
24	Quinta do Sol	4,35
25	Rosa da China	4,35
26	Jardim Paulistano	4,38
27	Guarapiranga	4,44
28	Parelheiros	4,54
29	Alvarenga	4,57
30	Feitiço da Vila	4,59
31	Casa Blanca	4,60
32	Butantã	4,61
33	Vila Atlântica	4,63
34	Três Lagos	4,79
35	Jambeiro	4,95
36	Cidade Dutra	5,19

Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2011.

Na tabela 6, observa-se que as melhores médias são de CEUs implantados antes de 2005 – Cidade Dutra, Jambeiro, Três Lagos, Vila Atlântica, Butantã e Casa Blanca. Alvarenga pode ser incluído neste mesmo bloco, pois apresenta apenas 0,3 de diferença do 6º colocado (Casa Blanca). No mesmo bloco dos antigos, mas com resultados pouco inferiores, tem-se: Aricanduva, Parque São Carlos, Perus, Pêra Marmelo e Rosa da China.

Um aspecto de extrema relevância, porém, é o fato de o CEU Feitiço da Vila, instalado posteriormente, em sua primeira avaliação, apresentar uma média alta que está entre as sete primeiras notas. Como esse CEU, no primeiro exame, superou a média de CEUs mais antigos? O que o diferencia dos demais? A mesma questão pode se estender aos CEUs Parelheiros, Guarapiranga e Jardim Paulistano.

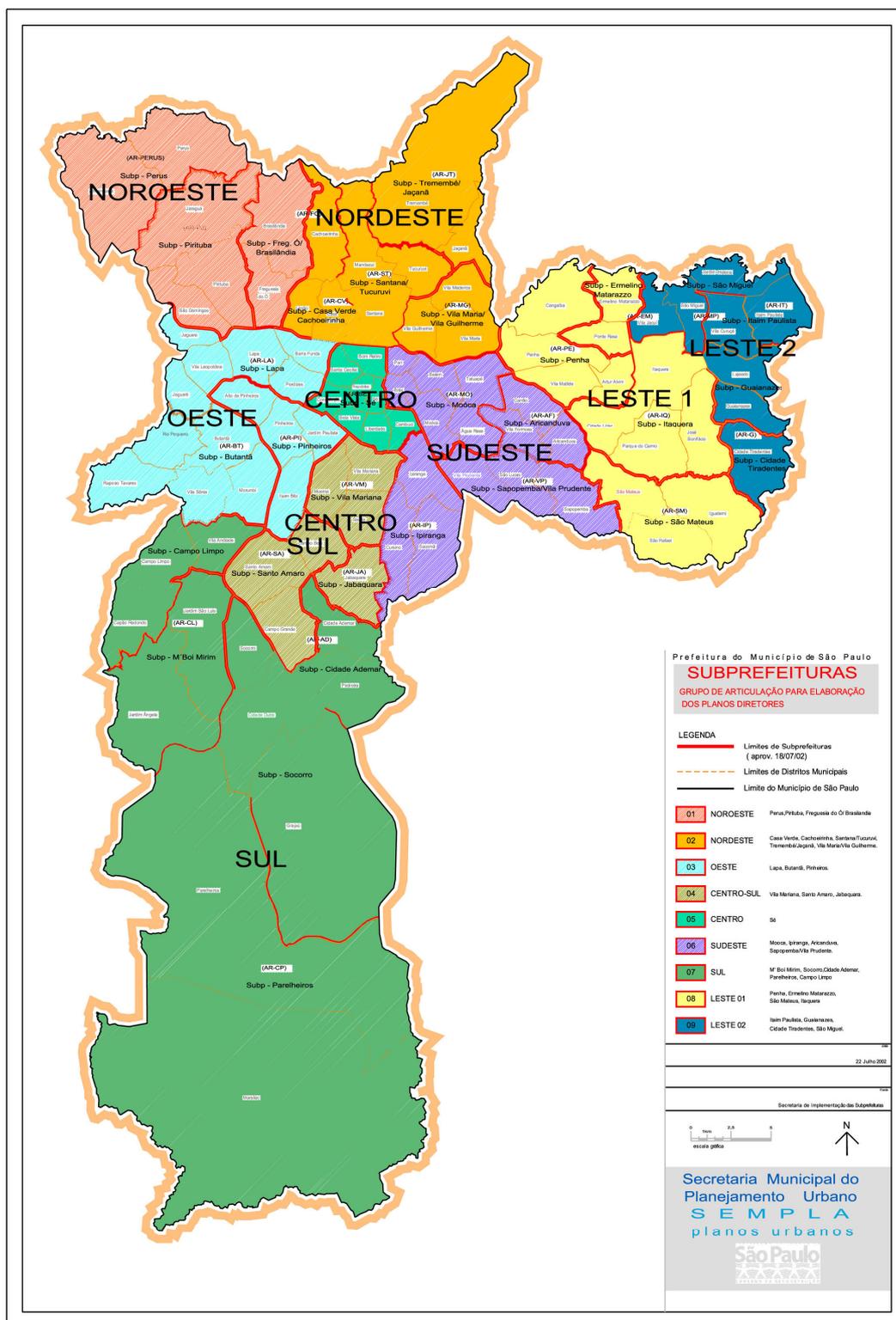
Os dados mostram que também há CEUs inaugurados, antes da primeira avaliação de 2005 – Vila Curuçã e Meninos –, que estão entre os últimos cinco colocados. Estariam eles sendo influenciados pelos índices altos de exclusão social das regiões onde se localizam? Para aprofundar a análise e investigar possíveis explicações para tais questionamentos, apresento, a seguir, análises referentes à relação entre os resultados da Prova Brasil e a localização geográfica dos CEUs no município. Antes, no entanto, apresento a Tabela 7, em que constam dados de extensão e demográficos das zonas geográficas do Município, bem como a Figura 1, contendo o Mapa dessas zonas.

Segundo a Prefeitura do Município de São Paulo, a cidade compreende nove zonas geográficas, cuja extensão e população estão apresentadas a seguir:

Tabela 7: Extensão e população das zonas geográficas do Município de São Paulo

Zona	População (2008)	Área (km²)	Densidade (hab/km²)
Central	328.597	31	10.600
Noroeste	1.007.691	144	6.998
Nordeste	1.181.582	152	7.774
Leste 1	1.212.099	140	8.708
Leste 2	1.342.924	68,8	19.520
Sudeste	1.494.770	128	11.678
Sul	2.346.913	607	3.866
Centro-Sul	715.910	74	9.674
Oeste	872.817	128	6.818
Município	10.940.311	1.509	7.250

Figura 1: Mapa das zonas geográficas do Município de São Paulo



Pelos dados da tabela 7 e pela visualização do mapa das zonas geográficas, podem-se verificar grandes disparidades, tanto em relação à extensão, quanto à população e densidade demográfica. Esse fato, no caso dos CEUs, pode ter, ou não, relação direta com o rendimento escolar.

A região que apresenta maior densidade demográfica é a Leste 2 (19.520), seguida da região Sudeste (11.678). Entretanto, essas não são as regiões com maior população, uma vez que a região que apresenta essa característica é a Sul (2.346.913), que abriga o maior número de CEUs de São Paulo, 12 unidades. Dessa forma, é possível verificar que os Centros, conforme os objetivos do projeto, foram instalados em locais que pudessem atender o maior número de pessoas possível. Nas próximas tabelas, apresento os CEUs divididos por localização geográfica e suas notas na Prova Brasil:

Tabela 8: CEUs participantes da Prova Brasil 2009 divididos por localização geográfica

CEU	Região	Média
Caminho do Mar	Centro Sul	4,34
Quinta do Sol	Leste 1	4,35
Parque São Carlos	Leste 1	4,21
Tiquatira	Leste 1	3,77
Jambeiro	Leste 2	4,95
Água Azul	Leste 2	4,22
Alto Alegre	Leste 2	4,20
Lajeado	Leste 2	3,97
Três Pontes	Leste 2	3,92
Vila Curuçá	Leste 2	3,78
Vila Atlântica	Noroeste	4,63
Jardim Paulistano	Noroeste	4,38
Pêra Marmelo	Noroeste	4,29
Perus	Noroeste	4,21
Jaçanã	Noroeste	4,09
Parque Anhanguera	Noroeste	3,94
Butantã	Oeste	4,61
Uirapuru	Oeste	4,32
Rosa da China	Sudeste	4,35
Parque Bristol	Sudeste	4,32
Sapopemba	Sudeste	4,25
Formosa	Sudeste	4,04
Aricanduva	Sudeste	4,00
Meninos	Sudeste	3,79
Cidade Dutra	Sul	5,19
Três Lagos	Sul	4,79
Casa Blanca	Sul	4,60
Feitiço da Vila	Sul	4,59
Alvarenga	Sul	4,57
Parelheiros	Sul	4,54
Guarapiranga	Sul	4,44
Vila Rubi	Sul	3,95
Capão Redondo	Sul	3,90
Paraisópolis	Sul	3,86
Vila do Sol	Sul	3,64
Cantos do Amanhecer	Sul	3,53

Fonte: BRASIL. MEC/ INEP, 2011

A região que mais possui CEUs, em São Paulo, é a Sul e é também a área que apresenta a maior população da cidade – em 2008, havia um total de 2.346.913 de habitantes, o que representava, na época, 20% de toda a população do Município.

A segunda região com mais CEUs é a Leste que, em 2008, era líder em densidade demográfica. Ambas, analisadas separadamente, possuem as

seguintes médias: região Sul, 4,34 e, região Leste, 4,15. Esses resultados são semelhantes às notas dos 36 CEUs participantes da Prova Brasil 2009, que é de 4,23. Dessa maneira, é possível notar que tanto a densidade demográfica quanto a população não influenciam no desempenho dos alunos dos CEUs.

Mas, o que leva os CEUs da Zona Sul apresentarem desempenho médio (4,34) superior aos das regiões Sudeste (4,12) e Noroeste (4,29)? O que pode contribuir para essa diferença nos desempenhos? Na tabela a seguir, para complementar a análise, apresento as médias por regiões:

Tabela 9: Média final dos resultados da avaliação da Prova Brasil 2009 (CEUS) por localização geográfica

Zona	Qt.	Média
Sul	12	4,34
Leste 2	6	4,17
Sudeste	6	4,12
Noroeste	5	4,29
Leste 1	3	4,11
Oeste	2	4,46
Nordeste	1	4,09
Centro-Sul	1	4,34
Central	0	-
Total	36	

Fonte: BRASIL. MEC. INEP, 2011

A região com a melhor média é a Oeste, entretanto apresenta apenas dois CEUs. A região Centro-Sul enquadra-se no mesmo bloco, pois também possui média alta, mas apresenta apenas um CEU. Por esse motivo, decidi trabalhar apenas com as regiões que possuem mais de dois CEUs, para que seja possível um cotejamento razoável.

Inicialmente, analisei a região Sul, pois possui média alta e apresenta 12 CEUs. Comparando cada região por índice de exclusão, têm-se os seguintes dados: a região Sul, a segunda melhor em médias (4,34) possui índice de exclusão alto, cuja média é de -0,80; a região Noroeste, que vem na sequência, também apresenta média alta (4,29) e índice de exclusão alto (-0,66); a região Leste 2, com média 4,17, apresenta o índice de exclusão médio de -0,75. Finalmente, estão as regiões Sudeste (4,12) e índice de exclusão médio de -0,43; e a região Leste 1 (4,11), com índice de exclusão médio de -0,33.

Dessa forma, fica claro que os CEUs com as notas mais altas de desempenho não são as que estão localizados nas piores regiões, o que demonstra não haver relação causal entre esses dois fatores.

Nas próximas tabelas, realizo análise com todas as regiões, inclusive as que apresentam número de CEUs inferior a três para verificar se é possível traçar um paralelo com dados mais específicos de cada região.

Tabela 10: Média final dos resultados de avaliação da Prova Brasil dos CEUs, por faixa de nível de exclusão social da localização geográfica do entorno social – 2009

Nível de exclusão	Qt.	Média
0 a -0,10	1	4,63
-0,11 a -0,20	3	4,05
-0,21 a -0,30	0	-
-0,31 a -0,40	3	4,15
-0,41 a -0,50	4	4,24
-0,51 a -0,60	2	4,27
-0,61 a -0,70	10	4,16
-0,71 a -0,80	4	4,31
-0,81 a -0,90	1	4,38
-0,91 a -1,00	8	4,31

Fonte: BRASIL. MEC. INEP, 2011

É possível notar que, ao analisar todas as regiões, incluindo as que possuem menos de três CEUs, ocorre uma mudança nos resultados. Os CEUs, segundo índice de exclusão, apresentam médias muito semelhantes, os extremos são muito parecidos, as médias dos mais excluídos assemelham-se às dos menos excluídos. Há uma exceção: a região que aparece com a melhor média é a mesma em que a exclusão vai de 0 a -0,10. Entretanto, deve-se considerar que essa região possui apenas um CEU.

A segunda região com menor exclusão (-0,11 a -0,20) tem média de 4,05, ou seja, 0,26 inferior à região de alta exclusão (-0,91 a -1,00) que apresenta média de 4,31. Assim, os dados reforçam que a exclusão não representa um fator determinante quanto aos bons rendimentos dos alunos dos CEUs. Quando se avalia por região de exclusão, os CEUs apresentam desigualdades muito grandes, indicando que tanto os mais quanto os menos excluídos apresentam as melhores notas. Na próxima tabela, apresento cada CEU separadamente, dividido por região, índice de exclusão e médias, pois, dessa forma, é possível realizar uma análise mais detalhada por unidade.

Tabela 11: Distribuição da média final do resultado de 2009 da avaliação da Prova Brasil dos CEUs, por bairro e índice de exclusão social

CEU	Bairro	Índice de exclusão	Prova Brasil 2009
Cidade Dutra	Cidade Dutra	-0,67	5,19
Jambeiro	Guaianases	-0,91	4,95
Três Lagos	Capela do Socorro	-0,95	4,79
Vila Atlântica	Jaraguá	Zero	4,63
Butantã	Jd. Esmeralda	-0,46	4,61
Casa Blanca	Campo Limpo	-0,61	4,60
Feitiço Da Vila	Capão Redondo	-0,77	4,59
Alvarenga	Pedreira	-0,75	4,57
Parelheiros	Jd. N. Parelheiros	-0,91	4,54
Guarapiranga	Jardim Ângela	-1	4,44
Jardim Paulistano	Brasilândia	-0,82	4,38
Quinta de Sol	Penha	-0,18	4,35
Rosa Da China	São Mateus	-0,53	4,35
Caminho Do Mar	Jabaquara	-0,33	4,34
Parque Bristol	Parque Bristol	-0,31	4,32
Uirapuru	Jardim João XXIII	-0,46	4,32
Pêra Marmelo	Jardim Sta Lucrecia	-0,63	4,29
Sapopemba	Jardim Sapopemba	-0,67	4,25
Água Azul	Guaianases	-0,91	4,22
Parque São Carlos	S. Miguel Paulista	-0,64	4,21
Perus	Vila Malvina	-0,72	4,21
Alto Alegre	São Mateus	-0,53	4,20
Jaçanã	Jaçanã/Tremembé	-0,44	4,09
Formosa	Vila Formosa	-0,14	4,04
Aricanduva	Itaquera	-0,67	4,00
Lajeado	Lajeado	-0,92	3,97
Vila Rubi	Grajaú	-0,95	3,95
Parque Anhanguera	Jardim Anhanguera	-0,49	3,94
Três Pontes	S. Miguel Paulista	-0,64	3,92
Capão Redondo	Capão Redondo	-0,77	3,90
Paraisópolis	Paraisópolis	-0,61	3,86
Meninos	São João Clímaco	-0,31	3,79
Vila Curuçá	S. Miguel Paulista	-0,64	3,78
Tiquatira	Penha	-0,18	3,77
Vila Do Sol	Jardim Ângela	-1	3,64
Cantos do Amanhecer	Campo Limpo	-0,61	3,53

Fonte: BRASIL. MEC/INEP, 2011

Os dados, ao serem analisados quanto ao desempenho dos alunos em cada CEU, mostram que o índice de exclusão social não reflete nas notas, como

é o exemplo do CEU Cidade Dutra, que apresenta a melhor média entre todas as escolas mesmo possuindo alto índice de exclusão -0,67.

Se, de um lado, entre os onze CEUs com notas altas, dez possuem nível de exclusão alto (acima de -50) – Cidade Dutra, Jambeiro, Três Lagos, Butantã, Casa Blanca, Feitiço da Vila, Alvarenga, Parelheiros, Guarapiranga e Jardim Paulistano –, de outro lado, notam-se CEUs com baixo índice de exclusão, ou seja, bem localizados e com notas inferiores – Tiquatira, Meninos, Parque Anhaguera, Formosa e Jaçanã, todos com um nível de exclusão abaixo de -50.

Esse fator pode ser indício de que o significado do CEU e de tudo o que ele proporciona pode ser maior para os alunos, quando localizado em regiões com alto índice de exclusão e baixa qualidade de vida. Isso pode ser um estímulo a um aproveitamento maior das unidades e compromisso.

Ao contrário da pesquisa de Rossetto (2010) que investigou as escolas municipais regulares, a localização das unidades não interfere, negativamente, nos desempenhos. Os resultados por região apresentam muitas disparidades. As melhores médias estão localizadas em regiões de alta exclusão e, em regiões de baixa exclusão, encontramos as notas inferiores. Em todas as regiões, entretanto, as médias altas e baixas estão intercaladas, não há homogeneidade.

Em algumas unidades, apesar de o entorno ser muito precário, não há alteração negativa nos resultados. Isso demonstra que essas unidades estão incorporando melhor os benefícios do CEU? Os desempenhos nos CEUs são determinados mais pelas práticas adotadas em cada unidade do que pela localização periférica?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEU como proposta educacional e de inovação trouxe às comunidades da periferia de São Paulo muitas oportunidades. Foi possível, por exemplo, realizar, próximo de casa, atividades que, até então, só poderiam ser encontradas nas regiões centrais mais abastadas da capital.

O projeto teve, entre seus objetivos – além de uma educação integral que encarasse o alunos como indivíduos que precisam de formação cultural, esportiva, profissional e escolar para se tornarem cidadãos conscientes –, um papel extensor social dentro das comunidades paulistanas, ou seja, o CEU pretendeu inaugurar uma nova fase, na educação de São Paulo, que levasse em conta, não somente a educação formal, mas também a educação não formal.

A função social do CEU foi um dos princípios do projeto e acredito que, por meio de todas as atividades que os Centros oferecem, já atinjam seus objetivos nesse sentido. Não se pode afirmar o mesmo, porém, quanto ao processo de ensino-aprendizagem, se for considerado apenas o dado de desempenho. É necessário lembrar que, apesar de um currículo envolver o conhecimento do conteúdo de cada disciplina, existem conteúdos que perpassam e que não se localizam em uma disciplina específica. O próprio CEU se constitui, com todo seu espaço e aparato, em um ambiente educacional, e o resultado de sua proposta só poderá ser visto ao longo do tempo.

O trabalho presente não teve como objetivo realizar uma investigação que resultaria em uma análise global do trabalho pedagógico, realizado nas Unidades de CEU. Ele apenas se restringiu a duas áreas de conhecimento e foi delimitado pelo desempenho, pois não seria possível mensurar todo o acervo cultural que o projeto, potencialmente, oferece.

A pesquisa aqui realizada teve como objetivo analisar e comparar os desempenhos dos alunos dos CEUs com os dos alunos da rede municipal de ensino e das demais escolas do Brasil, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, procurou não considerar apenas esses aspectos como únicos fundamentadores do desempenho dos alunos; mas partir do princípio de

que os reflexos de todo o potencial dos CEUs na periferia de São Paulo vão além de estatísticas e números.

A Prova Brasil nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática consegue avaliar somente um fração de todo o conhecimento adquirido por um aluno no ambiente escolar. Ficou constatado, por meio das análises das médias dos resultados da Prova Brasil, que o desempenho dos alunos dos CEUs é um pouco inferior aos demais alunos, tanto do Município quanto do Brasil.

Deve-se levar em conta, porém, o apelo semiótico que o CEU possui e sua capacidade de extensão social. Com sua arquitetura elaborada, pode proporcionar um ambiente de inovação e cultura ainda não conhecido nas regiões menos privilegiadas de São Paulo. A arquitetura utilizada com função pedagógica possibilita a construção de um grande instrumento de transformação e promoção da educação de qualidade.

Os espaços que os CEUs inauguraram precisam ser apropriados por alunos, professores, funcionários e moradores das comunidades para que possam ser usufruídos de maneira significativa. É necessário diminuir a distância entre os objetivos almejados e os objetivos que são colocados em prática. Além disso, um bom projeto necessita de manutenção constante realizada diariamente na prática escolar, incluindo a capacitação contínua dos educadores que ali atuam.

O CEU possibilita, como em toda escola, que a educação não aconteça apenas em sala de aula com o professor, e sim em todo o ambiente escolar, nos diferentes espaços e no convívio com outras pessoas, ou seja, a escola é capaz de educar, nos diferentes ambientes, e realizar, dessa maneira, a educação não formal, porém pela riqueza e potencialidade dos seus equipamentos, a escola torna-se propícia à educação tanto no interior, quanto fora da sala de aula.

O CEU propicia um espaço que possibilita a construção da democracia, uma vez que incentiva a cidadania, por meio de interações entre a comunidade local e comunidade escolar, contribuindo para trocas que possibilitam o atendimento à diversidade cultural dentro dos Centros.

Os CEUs, como todos os projetos educacionais inovadores, necessitam de um tempo para estruturação e adequação. Apesar de os professores poderem transformar a realidade escolar com suas práticas, um projeto inovador necessita

de iniciativas que coloquem em ação, ou seja, implementem seus objetivos propostos. As transformações, em educação, são realizadas a partir de ações, e apenas os indivíduos têm essa capacidade: “a educação reveste-se, inexoravelmente, da condição humana, aproveita-se dela, afeta e é constituída por ela” (SACRISTAN, 1999, p.32).

A educação só pode ser transformada positivamente com ações afirmativas que caminhem para a construção da cidadania, democracia e diversidade cultural. Projetos diferenciados, como os CEUs, são necessários para colaborar com essa prática. Entretanto, eles devem ser firmados em atitudes com base em propósitos educacionais que visem o respeito à heterogeneidade, emancipação e transformação do ser humano em cidadãos conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, H.M.P. *et al.* PADILHA, Paulo Roberto & SILVA, Roberto da. (Orgs). 2004. *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

APPLE, Michael W. 1979. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.

_____. 2001. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.

_____ & BEANE, James. 2001. *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez.

BAHIA. Universidade Federal da Bahia – UFBA. 2010. TEIXEIRA, Anísio. *Escolas Parque*. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acessado em 02 de maio de 2010.

BARROSO, Carmem *et al.* 1980. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

BASTOS, Maria Helena Câmara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). 1999. *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF.

BENCOSTTA, Marcos Levy Albino *et al.* 2005. *História da educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. ARCOWEB. 2011. *Centros Educacionais Unificados (CEUs), São Paulo*. (Disponível em www.arcoweb.com.br. Acessado em 29/08/2011).

BRASIL, IMPRENSA OFICIAL. 2011. *Decretos dos CEUs*. São Paulo. (Disponível em <http://www.imprensaoficial.com.br>. Acessado em 29/08/2011).

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). 2010. *Resultado da Prova Brasil*. (Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br>. Acessado em 02 de maio de 2010).

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. 2011. *Prova Brasil*. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 26 de fevereiro de 2011).

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. CAPES. 2011. *Banco de Teses*, (Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acessado em 10/08/2011).

BRASIL. PDT. 2011. *CIEPs*, São Paulo. (Disponível em <http://www.pdt.org.br>. Acessado 29/08/2011).

CORREIA, Ana Paula Pupo. 2005. *Arquitetura escolar: a cidade e a escola rumo ao progresso – Colégio Estadual Paraná*. In: BENCOSTTA, Marcos Levy Albino (org). *História da educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez.

FASANO, Edson. 2006. *Centro Educacional Unificado, contraposição à “Pedagogia de Lata”*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, Dissertação de mestrado.

FARIA FILHO, L. M. VIDAL, D. G. . 2000. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED. Nº 14, mai/ago.

GARCIA, Walter Esteves (coord) *et al.* 1980. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

HUTMACHER, Walo. 1995. *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In: NÓVOA, Antonio. (Coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos*. 2009. *Revista Educação e Pesquisa*. vol.35 nº3, set/dez.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX: LOPES, Caludina e NORDOWISKI, Mariano. El mejor de los métodos posibles. In: BASTOS, Maria Helena Câmara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). 1999. *A escola elementar do século XIX: o método monitoria/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF.

LÜDKE, Menga & ANDRE, Marli E.D.A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. 2009. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.

NEVES, Joana. 2010. *O ensino público vocacional: renovação educacional como desafio político*. São Paulo, USP. Tese de doutoramento.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. 2009. *O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de Lazer*. Tese de doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo.

PEDRÃO, A. W. 1999. A Escola Parque, uma experiência projetual arquitetônica e pedagógica. *Revista de urbanismo e arquitetura*, vol. 5, nº 1. (Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br>. Acessado em agosto de 2011).

PEREZ, Maria Aparecida. 2007. Cidadania: Cultura, lazer e educação para todos. *Revista Cuadimestral del Consejo Escolar del Estado, Ministerio del Educacion y Ciencia*. Espanha.

RIBEIRO, Darcy. 1986. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch.

ROSSETTO, Alessandra Colombo. 2011. *A qualidade da educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o desempenho em Língua Portuguesa e as condições objetivas para a formação dos alunos*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.

SACRISTAN, J. Gimeno. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal do Município de São Paulo - PMSP. 2004. *Centro Educacional Unificado: cidadania decolando em São Paulo*. São Paulo: PMSP.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação - SME. 2009. *Lista descritiva dos CEUs existentes em São Paulo*. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br> . Acessado em 07 de nov. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação - SME. 2003. Decreto 42.832 de Criação dos CEUs. <http://www.prefeitura.sp.gov.br>. Acessado em 05 de ago. de 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação - SME. 2003. *Caderno de educação n. 4*. Jun.

SOUZA, Ricardo de. 2010. *A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs*. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado.

SPOSATI, Aldáisa. 2004. *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo*. Secretaria de Ação Social /PMSP: São Paulo.

VIDAL, D.G.; GVIRTZ, S. 1998. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 8 mai/ago.

VINÃO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustin. 2001. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.

ZUIN, Aparecida Luiza Alzira. 2009. *O uso da educação como mediação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de doutorado.

Anexo 1: DECRETO Nº 42.832, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2003

Cria os Centros Educacionais Unificados que especifica.

MARTA SUPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO que a ação educativa é norteadada pelos princípios da participação, descentralização e autonomia, bem como da inclusão, não só escolar, mas também sócio-econômica da população;

CONSIDERANDO a urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional;

CONSIDERANDO a escassez da oferta de lazer e entretenimento nos bairros da periferia, em evidente desigualdade com a região central da cidade;

CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado-CEU propiciará à população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar,

DECRETA:

Art. 1º. Ficam criados os seguintes Centros Educacionais Unificados:

I - Centro Educacional Unificado Alvarenga, localizado na Estrada do Alvarenga, na confluência com a Rua Albino Bento, Distrito de Pedreira, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 6 - NAE 6, Subprefeitura de Cidade Ademar;

II - Centro Educacional Unificado Aricanduva, localizado na Avenida Aricanduva, na confluência com a Avenida Gualtar, Distrito de Cidade Líder, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 9 - NAE 9, Subprefeitura de Itaquera;

III - Centro Educacional Unificado Butantã, localizado na Avenida Engenheiro Heitor Antônio Eiras Garcia, Distrito de Raposo Tavares, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 12 - NAE 12, Subprefeitura do Butantã;

IV - Centro Educacional Unificado Cidade Dutra, localizado na Avenida Interlagos, na confluência com as Ruas João Ludovice e Cristina de Vasconcelos Ceccato, Distrito de Cidade Dutra, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 6 - NAE 6, Subprefeitura de Socorro;

V - Centro Educacional Unificado Inácio Monteiro, localizado na Rua Barão Barroso do Amazonas, na confluência com a Rua Barão Joaquim do Amparo, Distrito de Cidade Tiradentes, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 11 - NAE 11, Subprefeitura de Cidade Tiradentes;

VI - Centro Educacional Unificado Jambeiro, localizado na Avenida Flores do Jambeiro, na confluência com a Rua Valentim Lemos, Distrito de Lajeado, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 11 - NAE 11, Subprefeitura de Guaianases;

VII - Centro Educacional Unificado Meninos, localizado na Rua Barbinos, na confluência com as Ruas Anny e Adônis, Distrito do Ipiranga, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 1 - NAE 1, Subprefeitura do Ipiranga;

VIII - Centro Educacional Unificado Navegantes, localizado na Rua Maria Moassab Barbour, na confluência com a Rua dos Navegantes, Distrito de Grajaú, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 6 - NAE 6, Subprefeitura de Socorro;

IX - Centro Educacional Unificado Parque São Carlos, localizado na Rua Clarear, na confluência com as Ruas El Rey e Avenida César Augusto Romaro, Distrito de Vila Jacuí, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 10 - NAE 10, Subprefeitura de São Miguel;

X - Centro Educacional Unificado Parque Veredas, localizado na Rua Daniel Muller, na confluência com a Rua Bétula Negra, Parque Veredas, Distrito do Itaim Paulista, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 10 - NAE 10, Subprefeitura do Itaim Paulista;

XI - Centro Educacional Unificado Pêra-Marmelo, localizado na Rua Pêra-Marmelo, na confluência com a Rua Líbero Teixeira Braga, Distrito do Jaraguá, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 4 - NAE 4, Subprefeitura de Pirituba;

XII - Centro Educacional Unificado Perus, localizado na Rua Bernardo José de Lorena, na confluência com a Praça Inácio Dias, Distrito de Perus, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 4 - NAE 4, Subprefeitura de Perus;

XIII - Centro Educacional Unificado Rosa da China, localizado na Rua Clara Petrela, na confluência com a Rua Rosa da China, Distrito de Sapopemba, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 8 - NAE 8, Subprefeitura de Vila Prudente/Sapopemba;

XIV - Centro Educacional Unificado São Mateus, localizado na Rua Francisco de Melo Palheta, na confluência com a Rua Francisco de Mendonça, Distrito de Iguatemi, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 13 - NAE 13, Subprefeitura de São Mateus;

XV - Centro Educacional Unificado Três Lagos, localizado na Estrada do Barro Branco, na confluência com a Rua Nereu Bertini Magalhães, Jardim Moraes Prado, Distrito do Grajaú, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 6 - NAE 6, Subprefeitura de Socorro;

XVI - Centro Educacional Unificado Vila Atlântica, localizado na Rua João Florêncio Pereira, na confluência com as Ruas Vissosa e Nicolas Bravo, Distrito de

São Domingos, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 4 - NAE 4, Subprefeitura de Pirituba;

XVII - Centro Educacional Unificado Vila Curuçá, localizado na Avenida Marechal Tito, Distrito de Vila Curuçá, vinculado ao Núcleo de Ação Educativa 10 - NAE 10, Subprefeitura do Itaim Paulista.

Art. 2º. Os Centros Educacionais Unificados ora criados são constituídos pelos seguintes equipamentos:

I - Centro de Educação Infantil - CEI;

II - Escola de Educação Infantil - EMEI;

III - Escola de Ensino Fundamental - EMEF;

IV - teatro;

V - salão de ginástica;

VI - telecentro;

VII - pista de "skate";

VIII - centro comunitário;

IX - biblioteca;

X - piscinas semi-olímpicas e de recreação;

XI - quadras poli-esportivas (ginásio coberto);

XII - padaria-escola.

Art. 3º. As despesas com a execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 4º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 6 de fevereiro de 2003, 450º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPLICY, PREFEITA

LUIZ TARCISIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos

JOÃO SAYAD, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico

NÉLIO MARCO VINCENZO BIZZO, Secretário Municipal de Educação

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 6 de fevereiro de 2003.

RUI GOETHE DA COSTA FALCÃO, Secretário do Governo Municipal

DECRETO nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003

RETIFICAÇÃO

No Secretariado - leia-se como segue e não como constou:

.....

MARIA APARECIDA PEREZ, Respondendo pelo Cargo de Secretária Municipal de Educação

Anexo 2: DECRETO Nº 45.559, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2004

Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUS.

HÉLIO BICUDO, Prefeito em Exercício, no cargo de Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

D E C R E T A:

Art. 1º. Fica aprovado o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUS mantidos pela Prefeitura do Município de São Paulo, constante do Anexo Único integrante deste decreto.

Art. 2º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 30 de novembro de 2004, 451º da fundação de São Paulo.

HÉLIO BICUDO, Prefeito em Exercício

LUIZ TARCÍSIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos

CARLOS FERNANDO COSTA, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico - Substituto
ENÉAS RODRIGUES SOARES, Secretário Municipal de Educação - Substituto

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 30 de novembro de 2004.

RUI GOETHE DA COSTA FALCÃO, Secretário do Governo Municipal

Anexo Único Integrante do Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004

REGIMENTO PADRÃO DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS - CEUS

Índice

O Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUS é constituído dos seguintes Títulos, Capítulos, Seções e Subseções:

Título I - Da Caracterização, da Natureza, dos Fins e dos Objetivos

Capítulo I - Da Caracterização

Capítulo II - Da Natureza, dos Fins e dos Objetivos

Título II - Da Estrutura Organizacional

Capítulo I - Da Secretaria Geral

Capítulo II - Dos Núcleos de Ação

Seção I - Do Núcleo Educacional

Seção II - Do Núcleo de Ação Cultural

Seção III - Do Núcleo de Esporte e Lazer

Capítulo III - Das Unidades Regulares

Capítulo IV - Das Unidades Especiais

Seção I - Da Padaria-Escola

Seção II - Do Centro Comunitário

Capítulo V - Dos Equipamentos e Espaços do CEU

Título III - Da Gestão - Composição e Atribuições

Capítulo I - Das Assembléias

Seção I - Da Assembléia Geral

Subseção I - Da Composição

Subseção II - Das Atribuições

Seção II - Das Assembléias Setoriais

Subseção I - Da Composição

Subseção II - Das Atribuições

Capítulo II - Do Conselho Gestor

Seção I - Da Composição

Seção II - Das Atribuições

Capítulo III - Das Instâncias de Participação Coletiva

Seção I - Do Colegiado de Integração

Subseção I - Da Composição

Subseção II - Das Atribuições

Seção II - Das Comissões Temáticas

Subseção I - Da Composição

Subseção II - Das Atribuições

Título IV - Das Equipes - Composição, Competências e Atribuições

Capítulo I - Do Gestor

Capítulo II - Da Secretaria Geral

Seção I - Dos Assistentes Técnicos

Seção II - Dos Assistentes de Gestão de Políticas Públicas e dos Auxiliares Técnicos Administrativos

Capítulo III - Do Núcleo Educacional

Seção I - Da Composição

Seção II - Das Atribuições e Competências

Subseção I - Do Coordenador de Ação Educacional

Subseção II - Dos Coordenadores de Projetos Estratégicos ou Estruturantes

Capítulo IV - Do Núcleo de Ação Cultural

Seção I - Da Composição

Seção II - Das Atribuições e Competências

Subseção I - Do Coordenador de Ação Cultural

Subseção II - Do Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Interno

Subseção III - Do Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Externo

Subseção IV - Do Coordenador de Projetos Culturais - Articulador da Biblioteca

Subseção V - Dos Bibliotecários

Capítulo V - Do Núcleo de Esporte e Lazer

Seção I - Da Composição

Seção II - Das Atribuições e Competências

Subseção I - Do Coordenador de Esporte e Lazer

Subseção II - Do Coordenador de Projetos Estratégicos ou Estruturantes de Esporte e Lazer

Subseção III - Do Coordenador de Projetos Dedicado Especialmente à Programação do Núcleo de Esporte e Lazer

Subseção IV - Dos Técnicos de Educação Física

Capítulo VI - Das Unidades Regulares Similares às já Existentes na PMSP

Título V - Das Relações Intersecretariais

Título VI - Da Comunidade Usuária

Capítulo I - Dos Direitos

Capítulo II - Dos Deveres

Título VII - Da Dinâmica Organizacional

Capítulo I - Do Processo de Planejamento e Elaboração do Projeto Educacional do CEU

Capítulo II - Do Projeto Educacional e dos Projetos Setoriais

Capítulo III - Do Funcionamento do CEU

Seção I - Do Horário de Funcionamento

Seção II - Do Acesso e Circulação no CEU

Capítulo IV - Da Democratização da Informação

Capítulo V - Do Acompanhamento e da Avaliação do Projeto Educacional do CEU

Título VIII - Das Disposições Gerais e Transitórias

TÍTULO I

Da Caracterização, da Natureza, dos Fins e dos Objetivos

Capítulo I

Da Caracterização

Art. 1º. O Centro Educacional Unificado - CEU é composto de núcleos, unidades e espaços que potencializam a intersetorialidade das políticas públicas do Município de São Paulo, a constituição da rede de proteção social e os princípios da Cidade educadora.

Art. 2º. O CEU é mantido pela Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP e vinculado à política educacional emanada da Secretaria Municipal de Educação - SME, para desenvolvimento de ações articuladas e harmônicas de natureza educacional, social, cultural, esportiva e tecnológica.

Art. 3º. O CEU reger-se-á por este regimento, pela legislação de ensino em vigor e pelas normas de organização e funcionamento do ensino municipal aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação.

Capítulo II

Da Natureza, dos Fins e dos Objetivos

Art. 4º. O CEU integra o sistema educacional da PMSP e é orientado pelas diretrizes estabelecidas pela SME.

§ 1º. Por sua natureza multidimensional, o CEU será administrado pela SME, por meio de ações articuladas com a Secretaria Municipal de Cultura - SMC, com a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação - SEME, com a Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social - SMCIS, com a Secretaria Municipal das Subprefeituras - SMSP e demais Secretarias que vierem a constituir o Grupo Técnico Intersecretarial - GTI, vinculado ao Gabinete da SME.

§ 2º. Os regimentos das unidades e equipamentos do CEU, quando houver, deverão ser compatíveis com o presente Regimento.

Art. 5º. Todos os núcleos, unidades, espaços e equipamentos que compõem o CEU, bem como suas ações e projetos, devem ser intencionalmente educacionais, promovendo o desenvolvimento integral dos cidadãos e cidadãs como sujeitos de direitos e de deveres.

Art. 6º. O CEU tem por objetivos:

I - promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos;

II - ser um pólo de desenvolvimento da comunidade;

III - ser um pólo de experiências educacionais inovadoras;

IV - promover o protagonismo infanto-juvenil.

Art. 7º. O CEU tem por finalidade ou função social a promoção, defesa e garantia de direitos constitucionalmente assegurados, públicos e gratuitos, devendo atender à comunidade local em suas necessidades de desenvolvimento e educação, respeitando suas características socioculturais, sem quaisquer preconceitos ou discriminações de gênero, cor, raça, etnia, nacionalidade, situação sócio-econômica, credo religioso, político, idade ou de qualquer outra natureza.

Art. 8º. As regras de utilização dos equipamentos e espaços físicos do CEU, bem como a definição das ações e projetos que neles serão construídos, orientar-se-ão pelos objetivos e metas estabelecidas coletivamente no Projeto Educacional do CEU, nos termos dos Capítulos I e II do Título VII deste regimento, respeitadas as orientações técnicas de formação e organização das equipes dos núcleos e unidades do CEU, emanadas das respectivas secretarias municipais.

TÍTULO II

Da Estrutura Organizacional

Art. 9º. A estrutura do CEU privilegiará as relações horizontais, em especial aquelas entendidas neste regimento como projetos estratégicos de integração ou projetos estruturantes do Centro, nos termos do Capítulo II do Título VII, respeitando-se a natureza de seus núcleos, unidades e equipamentos.

Capítulo I

Da Secretaria Geral

Art. 10. A Secretaria Geral é unidade administrativa diretamente ligada ao Gestor do CEU, concentrando as atividades dos assistentes técnicos, assistentes de gestão de políticas públicas, auxiliares técnicos administrativos, assistentes de suporte técnico, podendo, a critério do Gestor, vir a reunir outros profissionais do Centro.

Art. 11. À Secretaria Geral do CEU compete, dentre outras funções que lhe forem atribuídas pelo Gestor:

I - manter o cadastro unificado de usuários do CEU integrado às bases de dados de cada um dos núcleos, unidades, espaços e equipamentos;

II - atender ao público em geral, prestando esclarecimentos sobre os serviços e atividades desenvolvidas no CEU, inclusive processando as inscrições dos núcleos de ação cultural e de esporte e lazer;

III - manter estatísticas de desempenho operacional do CEU, controlando as metas fixadas no processo de planejamento;

IV - registrar e controlar a frequência dos servidores dos órgãos de suporte;

V - realizar as tarefas de apoio e controle administrativo em geral, incluindo o registro da programação de atividades do CEU, o arquivamento e guarda de documentos e contratos, bem como o controle do patrimônio do Centro.

Capítulo II

Dos Núcleos de Ação

Seção I

Do Núcleo Educacional

Art. 12. O Núcleo Educacional é unidade que se reporta ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da SME, articulando as atividades dos profissionais, de qualquer núcleo, unidade ou equipamento, dedicados ao desenvolvimento e implantação de projetos estratégicos de integração ou projetos estruturantes do CEU.

Art. 13. Ao Núcleo Educacional do CEU compete:

I - articular os envolvidos na elaboração do Projeto Educacional do CEU, nos termos deste regimento;

II - coordenar o desenvolvimento dos projetos estratégicos de integração ou projetos estruturantes do CEU;

III - promover o caráter intencionalmente educacional de todas as ações desenvolvidas no CEU, incluindo aquelas sob a responsabilidade dos demais núcleos, unidades e equipamentos do

Centro.

Seção II

Do Núcleo de Ação Cultural

Art. 14. O Núcleo de Ação Cultural é unidade que se reporta ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da SMC, concentrando as atividades dos profissionais dedicados ao desenvolvimento e execução da programação cultural do CEU.

Art. 15. Ao Núcleo de Ação Cultural do CEU compete:

I - articular os envolvidos na elaboração e execução da programação cultural do CEU;

II - apoiar, respeitada sua área de atuação, o desenvolvimento dos projetos estratégicos de integração ou projetos estruturantes do CEU;

III - promover o caráter intencionalmente educacional de todas as ações desenvolvidas pelo Núcleo.

Seção III

Do Núcleo de Esporte e Lazer

Art. 16 - O Núcleo de Esporte e Lazer é unidade que se reporta ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da SEME, concentrando as atividades dos profissionais dedicados ao desenvolvimento e execução da programação esportiva e de lazer do CEU.

Art. 17 - Ao Núcleo de Esporte e Lazer compete:

I - articular os envolvidos na elaboração e execução da programação esportiva e de lazer do CEU;

II - apoiar, respeitada sua área de atuação, o desenvolvimento dos projetos estratégicos de integração ou projetos estruturantes do CEU;

III - promover o caráter intencionalmente educacional de todas as ações desenvolvidas pelo Núcleo.

Capítulo III

Das Unidades Regulares

Art. 18. São unidades regulares do CEU aquelas com similares na estrutura da PMSP e que, no Centro, subordinam-se administrativamente ao Gestor, mas não se vinculam diretamente a qualquer de seus núcleos de ação:

I - CEI - Centro de Educação Infantil;

II - EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil;

III - EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental;

IV - Telecentro.

Art. 19. As unidades regulares do CEU são regidas pela mesma legislação e orientam-se, de forma geral, pelos mesmos planos, diretrizes e políticas públicas que as unidades similares instaladas fora dele, devendo, contudo, atentar para as especificidades de sua atuação nesse Centro.

Art. 20. As unidades regulares do CEU constituem unidades autônomas em relação aos núcleos de ação, subordinadas tecnicamente às suas respectivas secretarias municipais de origem, integrando-se, do ponto de vista operacional e administrativo, à estrutura organizacional do Centro.

Art. 21. No caso de necessidade de substituição de pessoal das unidades regulares ou havendo vacância de cargo nas equipes, as unidades regulares do CEU respeitarão os mesmos critérios estabelecidos e regularmente utilizados pelas respectivas secretarias municipais nas suas unidades externas ao Centro, para preenchimento desses postos.

Art. 22. Caberá às unidades regulares do CEU e a seus dirigentes, dentre outras funções que lhes forem atribuídas por lei e por suas respectivas secretarias de origem, elaborarem seus planos de trabalho, priorizando o trabalho conjunto com o Colegiado de Integração do Centro, previsto na Seção I do Capítulo III do Título III deste Regimento, observadas as adequações necessárias para torná-los compatíveis com o respectivo Projeto Educacional, em conformidade com o Capítulo II do Título VII deste Regimento Padrão.

Capítulo IV

Das Unidades Especiais

Seção I

Da Padaria-Escola

Art. 23. A Padaria-Escola é espaço do CEU destinado ao desenvolvimento de projetos de formação profissional.

§ 1º. A seleção dos projetos a serem executados no espaço da Padaria-Escola, bem como de seus coordenadores, será feita pelo Conselho Gestor do CEU, respeitando-se as diretrizes das políticas públicas municipais pertinentes.

§ 2º. Os projetos desenvolvidos na Padaria-Escola podem ser de múltiplas naturezas, envolvendo desde a formação de profissionais do setor de panificação até a formação de profissionais autônomos ou de empresas individuais, podendo contar com o apoio de colaboradores externos, como voluntários, patrocinadores, ou como profissionais custeados pelo patrocínio, respeitadas as normas legais vigentes.

Seção II

Do Centro Comunitário

Art. 24. O Centro Comunitário é um espaço para a população reunir-se, realizar encontros e discutir assuntos de seu exclusivo interesse, tendo o Conselho Gestor como seu articulador no CEU.

§ 1º. O Centro Comunitário não é unidade administrativa do CEU, não se constituindo, portanto, em instância decisória em sua estrutura.

§ 2º. Os assuntos relativos aos interesses da comunidade junto ao CEU não serão decididos no Centro Comunitário, mas podem ser encaminhados por seus membros para discussão no Conselho Gestor.

§ 3º. O Centro Comunitário não terá espaço físico fixo no CEU, estando sujeito à cessão de salas e espaços do CEU para a realização de suas reuniões e atividades, mediante prévia solicitação à gestão do Centro Educacional Unificado.

§ 4º. O Centro Comunitário não terá personalidade jurídica, constituindo-se num espaço de participação e de organização das comunidades locais, e será integralmente responsável por sua

gestão, inclusive na escolha e manutenção de seus recursos humanos.

Art. 25. A coordenação do Centro Comunitário será voluntária e dar-se-á por meio de um coordenador livremente eleito para cumprimento de mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução seqüencial.

Capítulo V

Dos Equipamentos e Espaços do CEU

Art. 26. São equipamentos e espaços do CEU aqueles que, apesar de eventualmente contarem com similares no restante da estrutura da PMSP, têm o gerenciamento de seu uso feito preferencialmente mediante decisões dos órgãos colegiados do Centro, incluídos, minimamente:

- I - teatro;
- II - biblioteca;
- III - ateliês;
- IV - estúdios;
- V- sala de uso múltiplo;
- VI - quadra coberta;
- VII - piscinas;
- VII - sala de dança e ginástica;
- IX - pista de skate;
- X - áreas livres de uso comum.

Art. 27. Têm a mesma definição dos equipamentos e espaços referidos no artigo 26 deste Regimento, presentes em todos os CEUs, outros equipamentos e espaços eventualmente existentes ou que venham a ser criados, tais como pátios, bosques, salas de exposição, museus, lagos, parques, campos de futebol e outros.

TÍTULO III

Da Gestão - Composição e Atribuições

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

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

- I - tomada de decisões de forma coletiva;
- II - participação direta da população e de organizações da sociedade civil representativas da comunidade local;
- III - eleição direta de representantes em todas as instâncias de representação;
- IV - democratização das informações;

V - acompanhamento e avaliação processual e permanente.

Art. 30. A gestão do CEU será desenvolvida de modo coletivo, cabendo ao Gestor liderar e articular a participação, sendo o Conselho Gestor a instância deliberativa e consultiva de caráter permanente, com a responsabilidade de se articular com os diferentes colegiados e instâncias.

Art. 31. O CEU possuirá as seguintes instâncias de participação democrática representativa e direta:

I - Conselho Gestor, como instância de participação representativa;

II - Assembléia Geral, como instância de participação direta.

§ 1º. O Conselho Gestor ou a Assembléia Geral poderão decidir pela realização de assembléias setoriais dos segmentos representados no conselho, para fins de eleição segmentada dos conselheiros ou para discussão de assuntos de interesse exclusivo dos respectivos, segmentos.

§ 2º. Poderão ser constituídas comissões temáticas por quaisquer interessados em discutir temas específicos, a qualquer momento.

Capítulo I

Das Assembléias

Seção I

Da Assembléia Geral

Subseção I

Da Composição

Art. 32. A Assembléia Geral é constituída pela reunião anual dos três segmentos representados no Conselho Gestor mencionados na Seção I do Capítulo II do Título III deste Regimento Padrão.

Subseção II

Das Atribuições

Art. 33. A Assembléia Geral reunir-se-á, por convocação formal do Gestor, ordinariamente, antes do início do ano letivo, em caráter consultivo, respeitados os limites legais e as políticas públicas municipais, com as seguintes atribuições:

I - definir as prioridades de ação do CEU, respeitadas as diretrizes de governo e a legislação vigente;

II - avaliar o Projeto Educacional do CEU do ano anterior, propondo alterações para os períodos seguintes;

III - avaliar e aprovar um plano de aplicação de recursos;

IV - opinar quanto a modificações estruturais dos espaços, equipamentos, objetivos e finalidades consignados na legislação específica e neste regimento;

V - discutir propostas de alteração deste regimento.

Art. 34. A Assembléia Geral reunir-se-á, por convocação formal do Gestor, em caráter extraordinário, mediante:

I - solicitação de maioria simples dos membros do Conselho Gestor;

II - solicitação subscrita por usuários do CEU, desde que apreciada e aprovada pelo Conselho Gestor;

III - convocação formal subscrita pelo Gestor.

§ 1º. Incumbe à Assembléia Geral elaborar a lista tríplice para escolha do Gestor, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias do término de seu mandato.

§ 2º. A convocação das assembleias será feita por meio de edital a ser afixado em local de grande circulação no CEU, durante os trinta dias que antecederem a data da respectiva assembleia.

§ 3º. Meios complementares de divulgação poderão ser utilizados, incluindo os setores de atendimento ao público no CEU.

Seção II

Das Assembleias Setoriais

Subseção I

Da Composição

Art. 35. Faculta-se ao Conselho Gestor ou à Assembléia Geral, por maioria simples de votos em qualquer uma das instâncias, a opção pela criação de Assembleias Setoriais representativas de cada um dos três grupos que compõem o Conselho Gestor do CEU.

Art. 36. As Assembleias Setoriais poderão reunir-se ordinariamente uma vez por semestre letivo, bem como extraordinariamente convocadas:

I - por maioria simples de representantes do respectivo segmento no Conselho Gestor;

II - mediante solicitação subscrita por componentes do respectivo segmento representado no Conselho Gestor, desde que apreciada e aprovada por esse Colegiado.

Parágrafo único. A coordenação das Assembleias Setoriais será livremente definida por seus participantes e a sua convocação seguirá os moldes da divulgação utilizada para a Assembléia Geral.

Subseção II

Das Atribuições

Art. 37. São atribuições das Assembleias Setoriais:

I - discutir e propor alternativas às necessidades específicas do segmento representado;

II - colaborar, enquanto instância de caráter consultivo entre seus representantes, para a busca de alternativas de solução às questões que se apresentarem.

Capítulo II

Do Conselho Gestor

Seção I

Da Composição

Art. 38. O Conselho Gestor é um colegiado composto de forma tripartite por funcionários públicos municipais, pela comunidade (pais, alunos e população da região de abrangência do CEU) e por membros de organizações da sociedade civil sediadas na comunidade, destinado a promover a participação, organização e controle social sobre os instrumentos de execução das políticas públicas disponíveis no CEU, constituindo instância deliberativa e consultiva de caráter permanente em relação à organização e funcionamento do Centro, respeitadas as competências exclusivas do poder público municipal e os limites da legislação vigente.

Art. 39. O Conselho Gestor do CEU terá composição tripartite, na seguinte forma:

I - um terço (1/3) dos membros composto por funcionários públicos municipais vinculados à Subprefeitura, garantido-se o maior equilíbrio possível entre as representações de funcionários lotados e não lotados no CEU;

II - um terço (1/3) dos membros composto por membros da comunidade de usuários do CEU, regularmente cadastrados;

III - um terço (1/3) composto por representantes de organizações da sociedade civil juridicamente constituídas e sediadas na área de abrangência da Subprefeitura ou em outra área que venha a ser regularmente adotada como de abrangência do CEU.

§ 1º. O Gestor é o único membro nato do Conselho Gestor, mas não necessariamente o seu presidente, que deverá ser livremente eleito entre os membros do conselho.

§ 2º. O Conselho Gestor será composto pelo mínimo de 39 (trinta e nove), respeitada a proporcionalidade entre os três segmentos, e o máximo de 63 (sessenta e três) membros, incluso o Gestor, garantindo-se, sempre, número total ímpar.

§ 3º. Quando o Conselho Gestor for ampliado para além do mínimo, os representantes adicionais serão eleitos preferencialmente dentre as escolas do entorno;

§ 4º. Os processos eletivos para composição do Conselho Gestor deverão contar com o mesmo número de vagas para a indicação de suplentes que as existentes para membros efetivos e na mesma proporção representativa.

Art. 40. Os funcionários públicos municipais serão eleitos com a observância das seguintes representações mínimas:

I - o Gestor, como membro nato;

II - representante(s) do CEI;

III - representante(s) da EMEI;

IV - representante(s) da EMEF;

V - representante(s) das escolas do entorno;

VI - representante(s) do Núcleo Educacional;

VII - representantes do Núcleo de Ação Cultural, sendo pelo menos um em exercício na biblioteca;

VIII - representante(s) do Núcleo de Esportes e Lazer;

IX - representante(s) do Telecentro;

X - representante(s) da Guarda Civil Metropolitana lotado permanentemente no CEU ou, na ausência de representante permanente, o supervisor da área;

XI - representante(s) da Subprefeitura;

XII - representante(s) da Secretaria Geral.

§ 1º. O Gestor, juntamente com o representante da Coordenadoria de Educação ou da Subprefeitura, comporá a comissão mista encarregada de organizar as eleições, a ser também integrada por representantes de todos os segmentos do Conselho Gestor, os quais não poderão se candidatar a membro desse colegiado.

§ 2º. Fica expressamente vedada a inscrição de candidatura de funcionários públicos municipais, mesmo que de outras Subprefeituras, nos segmentos das comunidades interna e externa.

§ 3º. A proporcionalidade na representação dos três segmentos será determinada pelo segmento dos funcionários públicos, cujo pleito deve preceder aos pleitos das comunidades interna e externa.

Art. 41. Os representantes da comunidade interna serão todos eleitos dentre os usuários do CEU com idade superior a 10 (dez) anos.

Art. 42. Os representantes da comunidade interna e os representantes da comunidade externa serão eleitos mediante processo coordenado pela comissão organizadora referida no § 1º do artigo 40 deste Regimento.

Art. 43. A comissão organizadora do processo eletivo para o Conselho Gestor do CEU poderá optar pela realização de Assembléias Setoriais para a eleição dos representantes de cada um dos segmentos daquele colegiado.

§ 1º. O Centro Comunitário poderá, a critério da comissão organizadora, coordenar a realização de assembléia setorial ou fórum de organizações da sociedade civil juridicamente constituídas para a eleição dos representantes do segmento.

§ 2º. O processo eletivo dos representantes do segmento da comunidade externa respeitará a diversidade comunitária no Conselho Gestor, assegurando-se o mínimo de 70% (setenta por cento) de representantes do seguintes setores ou segmentos:

I - associações de moradores e de bairros;

II - meio ambiente;

III - direitos humanos;

IV - portadores de necessidades especiais;

V - esportivos;

VI - culturais;

VII - educacionais;

VIII - religiosos;

IX - entidades profissionais e de classe;

X - entidades empresariais;

XI - idosos.

§ 3º. Como meio de melhor assegurar a diversidade comunitária, cada eleitor votará em 3 (três)

candidaturas, proclamando-se eleitas as candidaturas que receberem o maior número de votos nominais.

Seção II

Das Atribuições

Art. 44. Ao Conselho Gestor compete:

I - viabilizar a implantação, no âmbito do CEU, das diretrizes das diversas secretarias e órgãos que o integram, bem como participar da elaboração de políticas públicas naquilo que as especificidades locais exigirem;

II - zelar, no âmbito do CEU, pelo cumprimento das diretrizes e prioridades estabelecidas na legislação social brasileira, especialmente a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social, o Estatuto do Idoso e a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000);

III - analisar, discutir e aprovar o Projeto Educacional do CEU, respeitadas as prioridades definidas nos projetos pedagógicos e nos planos de trabalho setoriais e as recomendações do Colegiado de Integração;

IV - opinar sobre convênios e contratos de interesse específico do CEU com organizações públicas e privadas;

V - proceder à avaliação institucional em relação às políticas públicas, aos objetivos definidos no Plano de Metas da Secretaria Municipal de Educação e aos objetivos e metas estabelecidos no Projeto Educacional do CEU;

VI - decidir sobre a aplicação de recursos em ações e projetos, avaliadas as propostas encaminhadas pelas comissões temáticas, conforme disposto nas Subseções I e II, da Seção II, do Capítulo III, do Título III deste Regimento, e respeitadas as prioridades estabelecidas pela Assembléia Geral.

Art. 45. O Conselho Gestor reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando convocado pelo Gestor, pelo seu Presidente ou maioria simples de seus membros.

Parágrafo único. O Conselho Gestor deverá ter um calendário fixo de reuniões para conhecimento prévio dos conselheiros e dos respectivos segmentos.

Capítulo III

Das Instâncias de Participação Coletiva

Seção I

Do Colegiado de Integração

Subseção I

Da Composição

Art. 46. O Colegiado de Integração terá a seguinte composição:

I - Gestor(a);

II - Coordenador (a) do Núcleo Educacional;

III - Coordenador(a) do Núcleo de Ação Cultural;

IV - Coordenador(a) do Núcleo de Esportes e Lazer;

V - Diretor(a) de CEI;

VI - Diretor(a) de EMEI;

VII - Diretor(a) de EMEF;

VIII - Coordenador(a) do Telecentro.

Parágrafo único. O Gestor poderá convocar qualquer membro do Colegiado de Integração para participar das reuniões do Conselho Gestor.

Art. 47. O Gestor poderá, a qualquer momento, convocar ou convidar coordenadores e diretores de espaços e equipamentos, conselheiros, técnicos, pesquisadores e especialistas para subsidiar o Colegiado de Integração em suas análises e decisões.

Subseção II

Das Atribuições

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

Art. 49. Coordenado pelo Gestor, o Colegiado de Integração representa o braço executivo das políticas públicas definidas nas instâncias superiores, tendo a função de articular, sistematizar e consolidar as propostas setoriais, internas e externas, principalmente quanto à integração operacional dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários à consecução dos objetivos do CEU.

Art. 50. O Colegiado de Integração reunir-se-á com periodicidade mínima quinzenal, tendo calendário fixo de reuniões para conhecimento prévio dos seus membros.

Parágrafo único. O Gestor poderá, a qualquer momento, por iniciativa própria ou por solicitação de qualquer membro, convocar reunião extraordinária do Colegiado de Integração.

Art. 51. Ao Colegiado de Integração compete:

I - articular, no âmbito do CEU, as ações, projetos e políticas públicas desenvolvidas pela Subprefeitura, suas coordenadorias, supervisões, órgãos e autarquias municipais, estaduais e federais e organizações da sociedade civil;

II - analisar e consolidar os planos de trabalho dos núcleos e espaços do CEU e os projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional em um único Projeto Educacional, compatibilizando os recursos humanos, financeiros e materiais necessários à plena consecução das metas e objetivos propostos e, de modo especial, a unidade das ações e projetos desenvolvidos no CEU;

III - analisar o Projeto Educacional do ponto de vista de sua compatibilização com a legislação social brasileira, especialmente a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social, o Estatuto do Idoso e a Lei de Acessibilidade, respeitando-se, no que couber, os parâmetros do Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo, do Estatuto do Magistério Público Municipal e desse regimento;

IV - analisar as propostas inovadoras apresentadas pelas diversas instâncias do CÉU, nos

campos educacional, cultural e esportivo, apresentando seu parecer por escrito ao Conselho Gestor;

V - analisar as propostas de estágios, monitorias, pesquisas, ações e projetos do ponto de vista da conveniência pedagógica e da integração com o Projeto Educacional do CEU;

VI - analisar as propostas de difusão das inovações educacionais, culturais e esportivas desenvolvidas no CEU;

VII - envidar todos os esforços necessários para consolidar o CEU como pólo de inovações educacionais no âmbito da Subprefeitura.

Seção II

Das Comissões Temáticas

Subseção I

Da Composição

Art. 52. As comissões temáticas poderão ser formadas, sem limitação quanto ao número de integrantes, por interessados em discutir temas específicos para encaminhamento às instâncias decisórias ou de representação da Gestão do CEU.

Subseção II

Das Atribuições

Art. 53. As comissões temáticas têm legitimidade para encaminhar sugestões e propostas para as instâncias de representação e de planejamento participativo do CEU, embora não constituam instâncias decisórias ou obrigatórias da gestão.

TÍTULO IV

Das Equipes - Composição, Competências e Atribuições

Art. 54. Todos os profissionais e colaboradores atuantes no CEU, sejam ocupantes de cargos de direção ou funcionários de operação, conselheiros, voluntários ou contratados, devem ter como princípio, no desempenho de suas atividades, o caráter educativo de suas ações.

Parágrafo único. Todos os profissionais e colaboradores devem auxiliar na organização do funcionamento do CEU, atendendo à comunidade, informando, orientando e procedendo aos encaminhamentos necessários.

Capítulo I

Do Gestor

Art. 55. O Gestor é o responsável legal pelo CEU e por ele responde junto à Administração Pública Municipal, ao Ministério Público, ao Poder Judiciário e aos órgãos e instâncias de controle e fiscalização.

§ 1º. O Gestor será eleito, para mandato de 2 (dois) anos, em lista tríplice elaborada em Assembléia Geral do CEU, cujo processo eleitoral será coordenado pela Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, de acordo com as orientações legais e da SME.

§ 2º. É permitida a recandidatura do Gestor para apenas um novo mandato consecutivo.

§ 3º. Para concorrer ao cargo de Gestor, o candidato deverá ser profissional efetivo da rede

municipal de ensino há pelo menos três anos, sendo integrante das classes II ou III da carreira do magistério municipal.

Art. 56. O Gestor subordina-se à Secretaria Municipal de Educação e ao Coordenador da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura.

Art. 57. São competências e atribuições do Gestor, dentre outras que lhe venham a ser atribuídas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenadoria de Educação da Subprefeitura:

I - cumprir e assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da Política Municipal de Educação, integrando-as com as diretrizes das Políticas Municipais de Cultura, Esportes, Comunicação Social, Saúde, Ação Social e de outras áreas que venham a agregar-se aos CEUs;

II - coordenar ativamente o processo de elaboração e implementação do Projeto Educacional do CEU, provendo os recursos humanos, financeiros e materiais necessários à consecução de suas metas e objetivos;

III - promover a integração operacional dos espaços e equipamentos entre si e com o público externo;

IV - coordenar o processo de planejamento, a elaboração dos programas e projetos de ação integrada e a decorrente programação de atividades do CEU, promovendo o desenvolvimento integral da comunidade local;

V - acompanhar e avaliar a implementação dos programas e projetos integrados, bem como a programação do CEU;

VI - administrar os espaços, equipamentos e recursos humanos, financeiros e materiais do CEU, respeitadas as disposições do Conselho Gestor e as especificidades de cada recurso;

VII - coordenar os serviços de suporte administrativo do CEU, incluindo, dentre outros:

a) acompanhamento dos serviços de controle de recursos humanos e financeiros;

b) acompanhamento da execução dos contratos de manutenção predial, limpeza e vigilância;

c) fornecimento de dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais, respondendo por sua fidedignidade e atualização;

d) comunicação às autoridades competentes dos casos de doença contagiosa e irregularidades graves ocorridas no âmbito do CEU;

e) controle, manutenção e preservação das dependências e bens patrimoniais existentes no CEU, com a adoção de medidas que estimulem a participação da comunidade, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;

f) assinatura de documentos, contratos e convênios;

g) movimentação de numerários e operações bancárias dentro dos limites impostos pela legislação específica;

h) encaminhamento mensal ao Conselho Gestor da prestação de contas sobre aplicação dos recursos financeiros;

i) interação com a direção e as coordenações dos diversos núcleos, espaços e equipamentos existentes no CEU;

j) organização, com os coordenadores dos Núcleos de Ação Educacional, Ação Cultural e de Esporte e Lazer, em conjunto com os demais membros do Colegiado de Integração, do horário de

trabalho do pessoal em exercício no CEU, de acordo com as normas previstas neste regimento e legislação pertinente, ouvidos os interessados;

l) garantia de circulação e acesso a toda informação de interesse da comunidade e do conjunto de servidores, educandos, público interno e externo;

m) administração e acompanhamento da vida funcional dos servidores lotados na coordenação geral do CEU, bem como controle da sua freqüência,

respondendo pelas folhas de freqüência mensal e pagamento do pessoal, após consulta aos responsáveis de cada núcleo;

n) apuração ou garantia de apuração de irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito do CEU, respeitada a área de competência de cada unidade educacional/equipamento, comunicando e prestando informações às autoridades competentes;

o) encaminhamento de recursos, processos, petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade, remetendo-os devidamente informados a quem de direito, nos prazos legais;

p) resposta às instâncias superiores sobre as ações desenvolvidas;

q) delegação de atribuições, quando se fizer necessário, respeitada a legislação em vigor.

Capítulo II

Da Secretaria Geral

Seção I

Dos Assistentes Técnicos

Art. 58. São competências e atribuições dos assistentes técnicos, dentre outras funções que lhe forem atribuídas pelo Gestor do CEU:

I - executar atividades de gerenciamento dos recursos financeiros disponibilizados ao CÉU, processando as compras e correspondente prestação de contas, respeitadas as disposições legais e as orientações do Gestor;

II - supervisionar a execução dos contratos de prestação de serviços;

III - coordenar os serviços de manutenção, limpeza, vigilância e outros de suporte administrativo;

IV - auxiliar na organização do funcionamento do CEU, atendendo à comunidade local, informando, orientando e agilizando os encaminhamentos necessários;

V - assessorar o Gestor na administração e acompanhamento da vida funcional dos servidores lotados na coordenação geral do CEU, bem como controlar a freqüência e pagamento do pessoal, incluindo a consulta aos responsáveis dos respectivos núcleos, unidades, espaços ou equipamentos;

VI - executar as demais atribuições que lhe forem delegadas pelo Gestor do CEU, respeitada a legislação vigente.

Seção II

Dos Assistentes de Gestão de Políticas Públicas

Art. 59. São competências e atribuições dos Assistentes de Gestão de Políticas Públicas - AGPPs, além das previstas na Lei 13.748, de 16 de janeiro de 2003:

I - elaborar, datilografar ou digitar ordens de serviços, ofícios, memorandos, boletins, relatórios, declarações, formulários, tabelas, mapas estatísticos e outros documentos em geral;

II - participar de comissões, colegiados, conselhos e reuniões em geral, secretariando ou servindo como membro;

III - efetuar o cadastramento de fornecedores, prestadores de serviços, funcionários, alunos e usuários em geral;

IV - atender ao público em geral, quando designado pelo Gestor, recebendo e prestando informações;

V - operar microcomputador, fac-símile, aparelhos de som, projetores e outros aparelhos de escritório e de apoio a apresentações;

VI - efetuar operações e registros financeiros e na rede bancária;

VII - colaborar na realização de aquisições de materiais e contratação de serviços;

VIII - manter atualizado o arquivo de textos legais e demais expedientes de interesse do CEU;

IX - colaborar na realização de inspeções, registro e levantamento de dados;

X - conferir e registrar o recebimento, efetuando o cadastramento de bens de caráter permanente;

XI - protocolar e autuar processos administrativos funcionais e de pagamento;

XII - arquivar processos administrativos;

XIII - emitir e controlar contratos;

XIV - outras atribuições que lhe forem conferidas pelo Gestor do CEU.

Art. 60. Aplicam-se aos Auxiliares Técnicos Administrativos - ATAs e aos Assistentes de Suporte Técnico - ASTs - dos CEUs as competências e atribuições dos Assistentes de Gestão de Políticas Públicas - AGPPs, respeitadas as disposições específicas que regem as atribuições inerentes a cada um desses cargos ou funções.

Capítulo III

Do Núcleo Educacional

Seção I

Da Composição

Art. 61. O Núcleo Educacional é integrado por:

I - Coordenador de Ação Educacional;

II - Coordenadores de Projetos Estratégicos de Integração do Núcleo Educacional (Coordenadores de Projetos Educacionais);

III - Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Interno;

IV - Coordenador de Projetos do Núcleo de Esporte e Lazer designado para atuar como Coordenador de Projetos Estratégicos de Integração;

V - outro colaborador ou profissional de núcleos, unidades, espaços ou equipamentos do CEU, de escolas da região ou de qualquer outra instituição pública, privada ou da sociedade civil, formalmente destacado ou designado para atuar em projetos estratégicos de integração do Centro.

Art. 62. O Núcleo Educacional será dirigido por um Coordenador de Ação Educacional subordinado ao Gestor.

Seção II

Das Atribuições e Competências

Subseção I

Do Coordenador de Ação Educacional

Art. 63. São competências e atribuições do Coordenador de Ação Educacional, dentre outras que lhe forem incumbidas pelo Gestor do CEU, ouvidas as orientações da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura:

I - assessorar diretamente o(a) Gestor(a) para que todas as ações e projetos, espaços e equipamentos do CEU sejam intencionalmente educacionais;

II - coordenar, em conjunto com o Gestor, o processo de elaboração do Projeto Educacional do CEU, zelando pela articulação entre os três núcleos, de forma a assegurar a unicidade e a organicidade das ações;

III - coordenar a elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos estratégicos ou estruturantes do CEU, previstos no Capítulo II do Título VII deste regimento, apoiando e assessorando o Gestor e o Colegiado de Integração nesse processo;

IV - elaborar e planejar a execução do plano de trabalho do Núcleo Educacional, coordenando, facultativamente, a consolidação dos projetos político-pedagógicos e dos planos de trabalho oriundos das unidades educacionais do CEU;

V - acompanhar o processo de elaboração dos projetos setoriais das unidades educacionais, dos núcleos e dos equipamentos do CEU;

VI - participar da execução, acompanhamento e avaliação do projeto educacional, juntamente com os demais coordenadores de núcleos e equipamentos do CEU;

VII - coordenar e acompanhar as atividades de formação dos quadros funcionais do CEU;

VIII - orientar o planejamento, a execução e a difusão das experiências educacionais desenvolvidas no CEU, bem como avaliar as experiências educacionais de outras escolas ou instituições que devam ser consideradas no CEU;

IX - coordenar as relações do CEU com as demais escolas subordinadas à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, inclusive as visitas monitoradas;

X - coordenar as atividades de articulação e de integração com a comunidade local e com os equipamentos públicos existentes na área de atuação da Subprefeitura;

XI - apreciar as propostas de estágio e de monitoria de alunos de graduação em atividades no CEU;

XII - apreciar as propostas de pesquisa educacional desenvolvidas por instituições de ensino superior, institutos de pesquisa, entidades governamentais e organizações da sociedade civil;

XIII - substituir o Gestor em seus afastamentos e impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor para o seu provimento;

XIV - participar das reuniões do Conselho Gestor do CEU, sem direito a voto caso não seja membro eleito;

XV - compor o Colegiado de Integração.

Parágrafo único. As funções do Coordenador de Ação Educacional, em nenhuma circunstância, se sobrepõem hierarquicamente às funções dos coordenadores dos demais núcleos ou às funções de direção ou coordenação pedagógica das unidades educacionais existentes no CEU, nem às suas instituições auxiliares.

Subseção I

Dos Coordenadores de Projetos Estratégicos ou Estruturantes

Art. 64. São competências e atribuições dos Coordenadores de Projetos Estratégicos de Integração do Núcleo Educacional (Coordenadores de Projetos Educacionais), dentre outras que lhe forem atribuídas pelo Coordenador de Ação Educacional:

I - assistir ao Coordenador de Ação Educacional, apoiando-o e assessorando-o em suas funções;

II - responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação e execução dos projetos estratégicos do CEU, previstos no Capítulo II do Título VII deste regimento;

III - executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação e execução dos projetos previstos no inciso II, especialmente:

a) discutir e estabelecer as prioridades, objetivos e metas dos projetos que ficarão sob sua responsabilidade;

b) planejar e executar os projetos de forma democrática e participativa;

c) prever os recursos humanos, financeiros e materiais necessários para seu desenvolvimento, colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização;

d) negociar com os ocupantes de postos de direção dos núcleos, unidades, espaços e equipamentos do CEU a disponibilização e regras de aproveitamento dos recursos por eles providos, seguindo as orientações do Coordenador do Núcleo de Ação Educacional;

e) coordenar e apoiar a execução dos projetos, avaliando permanentemente seus resultados.

IV - substituir o Coordenador de Ação Educacional em seus afastamentos e impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor para o seu provimento.

Capítulo IV

Do Núcleo de Ação Cultural

Seção I

Da Composição

Art. 65. O Núcleo de Ação Cultural é integrado por:

I - Coordenador(a) de Ação Cultural;

II - Coordenador(a) de Projetos Culturais - Articulador Interno, que deverá atuar sob a coordenação compartilhada entre o(a) Coordenador(a) de Ação Cultural e o(a) Coordenador(o) de Ação Educacional, respeitadas as naturezas das respectivas áreas de atuação;

III - Coordenador(a) de Projetos Culturais - Articulador Externo;

IV - Coordenador de Projetos Culturais - Articulador da Biblioteca;

V - outro colaborador, produtor cultural e artístico, oficinairo, artista, arte-educador ou profissional de núcleos, unidades, espaços ou equipamentos do CEU, de escolas da região ou de qualquer outra instituição pública, privada ou da sociedade civil, formalmente destacado ou designado para atuar em projetos do Núcleo de Ação Cultural do CEU.

Art. 66. O Núcleo de Ação Cultural será dirigido por um Coordenador de Ação Cultural subordinado ao Gestor.

Seção II

Das Atribuições e Competências

Subseção I

Do Coordenador de Ação Cultural

Art. 67. São competências e atribuições do Coordenador do Núcleo de Ação Cultural, dentre outras que lhe forem incumbidas pelo Gestor do CEU, ouvidas as orientações técnicas da Secretaria Municipal de Cultura:

I - coordenar o funcionamento geral do Núcleo de Ação Cultural, respeitando as diretrizes da SME, implementando as diretrizes da SMC, definindo as linhas gerais de atuação artístico-cultural do núcleo, coordenando o planejamento, a organização e a promoção de todas as atividades culturais, levando em consideração o perfil sócio-cultural da região e garantindo a integração com as diretrizes da SEME e do Conselho Gestor no CEU;

II - elaborar e planejar a execução do plano de trabalho do Núcleo de Ação Cultural, coordenando, facultativamente, a consolidação dos planos de trabalho oriundos das unidades e espaços do núcleo;

III - coordenar a equipe do Núcleo de Ação Cultural, compreendendo produtores culturais, artistas orientadores, arte-educadores, músicos de Big Band e Fanfarra e os técnicos de som, luz e palco;

IV - fazer a interlocução direta com o Gestor do CEU, a Subprefeitura e a Secretaria Municipal de Cultura, participando de reuniões, planejamentos e capacitações pertinentes ao projeto;

V - incentivar e promover a prática e a fruição de atividades artístico-culturais junto aos alunos, professores e demais funcionários do CEU, bem como das escolas da região;

VI - definir as linhas gerais de atuação artístico-cultural de acordo com o perfil sócio-cultural da região, bem como supervisionar o planejamento, a organização, a promoção e avaliação de todas as atividades desenvolvidas no Núcleo de Ação Cultural do CEU;

VII - incentivar e promover a prática e a fruição, permitindo aos usuários da comunidade o acesso a múltiplas formas e bens culturais que compõem a programação do CEU;

VIII - organizar o processo de inscrições nos cursos do CEU, garantindo a formação das turmas, proporcionalidade e acesso aos diferentes públicos;

IX - conhecer e apoiar os projetos setoriais das unidades educacionais, dos núcleos e dos equipamentos do CEU;

X - participar e assessorar o(a) Gestor(a) no processo de elaboração do Projeto Educacional do CEU, zelando pela articulação entre os três núcleos, de forma a assegurar a unicidade e a organicidade das ações;

XI - participar da execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional, juntamente com os demais coordenadores de núcleos e equipamentos do CEU;

XII - assessorar e cooperar com o(a) Gestor(a) e com o Coordenador de Ação Educacional na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos estratégicos relacionados aos objetivos específicos do CEU, negociando com os coordenadores de projetos a disponibilização e regras de aproveitamento dos recursos solicitados ao Núcleo de Ação Cultural;

XIII - orientar tecnicamente o trabalho do Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Interno, que estará especificamente dedicado ao desenvolvimento e execução de projetos estratégicos de integração sob a coordenação do Coordenador de Ação Educacional;

XIV - orientar o planejamento, a execução e a difusão das experiências culturais desenvolvidas no CEU, bem como avaliar as experiências culturais de outras escolas e instituições que devam ser consideradas no CEU;

XV - coordenar as atividades de articulação e de integração com a comunidade local e com os equipamentos culturais existentes na área de atuação da Subprefeitura;

XVI - apreciar as propostas de estágio e de monitoria de alunos de graduação, de sua área de atuação, em atividades no CEU;

XVII - apreciar as propostas de pesquisa cultural desenvolvidas por instituições de ensino superior, institutos de pesquisa, entidades governamentais e organizações da sociedade civil;

XVIII - assegurar o acesso e a apropriação coletiva dos bens culturais socialmente construídos, potencializando a produção cultural local com vistas à construção da identidade local;

XIX - manter e disponibilizar informações referentes à sua área de atuação, enquanto instrumento de apoio às atividades de planejamento;

XX - controlar o orçamento, adequando-o às necessidades do Núcleo, e a execução de contratos e de serviços pertinentes às atividades culturais;

XXI - zelar pela guarda e conservação dos equipamentos que lhe forem confiados;

XXII - participar das reuniões do Conselho Gestor do CEU, sem direito a voto caso não seja membro eleito;

XXIII - compor o Colegiado de Integração.

Subseção II

Do Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Interno

Art. 68. Compete ao Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Interno, dedicado especialmente à coordenação dos projetos estratégicos de integração do CEU, dentre outras atribuições que lhe forem incumbidas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e pelo Coordenador de Ação Educacional:

I - participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional do CEU;

II - responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação e execução dos projetos

estratégicos ou estruturantes do CEU, previstos no Capítulo II do Título VII deste regimento;

III - propor, elaborar, organizar, implementar e avaliar as atividades de formação e de difusão artístico-culturais para os alunos do CEU e das escolas do entorno;

IV - manter canais de comunicação com o público do CEU, incentivando a participação na elaboração de propostas artístico-culturais relevantes aos processos pedagógicos;

V - analisar as propostas artístico-culturais encaminhadas ao CEU, respeitada a sua área de atuação;

VI - participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Setorial do Núcleo de Ação Cultural;

VII - assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural, apoiando-o e assessorando-o em suas funções;

VIII - acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo informações atualizadas e disponíveis quando solicitadas;

IX - propor, elaborar, organizar, implementar e avaliar atividades multi e transdisciplinares em conjunto com os membros da comunidade escolar.

Subseção III

Do Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Externo

Art. 69. Compete ao Coordenador de Projetos Culturais - Articulador Externo, dedicado especialmente ao desenvolvimento das atividades típicas do Núcleo de Ação Cultural, dentre outras atribuições que lhe forem incumbidas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural:

I - assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural, apoiando-o e assessorando-o em suas funções;

II - participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Setorial do Núcleo de Ação Cultural do CEU;

III - acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo informações atualizadas e disponíveis quando solicitadas;

IV - elaborar a programação de difusão e formação, conforme programação, e fomentar a visibilidade do trabalho dos artistas visando ao público da região, respeitada a diversidade, com novas propostas e linguagens;

V - analisar as propostas artístico-culturais encaminhadas ao CEU, respeitada a sua área de atuação;

VI - manter a interlocução com os representantes da sociedade organizada, incentivando sua participação, dentro e fora do CEU.

Subseção IV

Do Coordenador de Projetos Culturais - Articulador da Biblioteca

Art. 70. Compete ao Coordenador de Projetos Culturais - Articulador da Biblioteca, dedicado especialmente ao desenvolvimento das atividades típicas de coordenação da Biblioteca do Núcleo de Ação Cultural, dentre outras atribuições que lhe forem incumbidas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural:

I - participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional do CEU;

II - responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação, execução e integração dos projetos de leitura, literatura e informação;

III - propor, elaborar, organizar, implementar e avaliar as atividades de formação e de difusão nas áreas de leitura, literatura e informação para os alunos do CEU e das escolas do entorno;

IV - manter canais de comunicação com o público do CEU, incentivando a participação na elaboração de propostas relevantes aos processos pedagógicos;

V - analisar as propostas de leitura, literatura e informação encaminhadas ao CEU, respeitada a sua área de atuação;

VI - participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Setorial do Núcleo de Ação Cultural;

VII - assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural, apoiando-o e assessorando-o em suas funções;

VIII - acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo informações atualizadas e disponíveis quando solicitadas;

IX - administrar, planejar, organizar, controlar e avaliar os serviços técnicos e especializados da biblioteca;

X - orientar e supervisionar a manutenção, preservação, recuperação e atualização dos diferentes tipos de acervo;

XI - orientar, coordenar e supervisionar os recursos humanos da biblioteca;

XII - organizar atividades de ação cultural voltadas para as áreas de leitura, informação e memória;

XIII - propor, elaborar, organizar, implementar e avaliar atividades multi e transdisciplinares em conjunto com os membros da comunidade escolar;

XIV - garantir o trabalho cooperativo com as outras bibliotecas integrantes do Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas;

XV - apoiar o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural na eventual necessidade de indicação de seu substituto na coordenação da biblioteca durante seus impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor para o seu provimento.

Subseção V

Dos Bibliotecários

Art. 71. A função de Bibliotecário no CEU obedecerá àquelas previstas na legislação pertinente, respeitadas as peculiaridades de sua atuação no CEU.

Capítulo V

Do Núcleo de Esporte e Lazer

Seção I

Da Composição

Art. 72. O Núcleo de Esporte e Lazer é integrado por:

I - Coordenador de Esportes e Lazer;

II - Coordenador de Projetos do Núcleo de Esporte e Lazer designado para atuar como Coordenador de Projetos Estratégicos de Integração, que deverá atuar sob a coordenação compartilhada entre o Coordenador de Esporte e Lazer e o Coordenador de Ação Educacional, respeitadas as naturezas das respectivas áreas de atuação;

III - Coordenador de Projetos do Núcleo de Esporte e Lazer;

IV - Técnicos de Educação Física;

V - outro colaborador, voluntário, esportista, ou profissional de núcleos, unidades, espaços ou equipamentos do CEU, de escolas da região ou de qualquer outra instituição pública, privada ou da sociedade civil, formalmente destacado ou designado para atuar em projetos do Núcleo de Esporte e Lazer do CEU.

Art. 73. O Núcleo de Esporte e Lazer será dirigido por um Coordenador de Esporte e Lazer subordinado ao Gestor.

Seção II

Das Atribuições e Competências

Subseção I

Do Coordenador de Esporte e Lazer

Art. 74. São competências e atribuições do Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer, dentre outras que lhe forem incumbidas pelo Gestor do CEU, ouvidas as orientações técnicas da Secretaria Municipal de Esportes:

I - coordenar o funcionamento geral do Núcleo de Esporte e Lazer, respeitadas as diretrizes da SME, implementando as diretrizes da SEME, definindo as linhas gerais de atuação esportiva e de lazer do núcleo, coordenando o planejamento, a organização e a promoção de todas as atividades esportivas e de lazer no CEU, levando em consideração o perfil sócio-cultural da região e garantindo a integração com as diretrizes da SMC e do Conselho Gestor no CEU;

II - elaborar e planejar a execução do plano de trabalho do Núcleo de Esporte e Lazer, coordenando, facultativamente, a consolidação dos planos de trabalho oriundos das unidades e espaços do núcleo;

III - coordenar a equipe do Núcleo de Esporte e Lazer, compreendendo técnicos de educação física, oficinairos, salva-vidas, monitores aquáticos, estagiários, tratadores de piscina e, quando couber, voluntários;

IV - fazer a interlocução direta com o Gestor do CEU, a Subprefeitura e a Secretaria Municipal de Esportes, participando de reuniões, planejamentos e capacitações pertinentes ao projeto;

V - incentivar e promover a prática e a fruição de atividades esportivas e de lazer junto aos alunos, professores e demais funcionários do CEU, bem como das escolas da região;

VI - definir as linhas gerais de atuação esportiva e de lazer, de acordo com o perfil sócio-cultural da região, bem como supervisionar o planejamento, a organização, a promoção e avaliação de todas as atividades desenvolvidas no Núcleo de Esporte e Lazer do CEU;

VII - organizar o processo de inscrições nos cursos e atividades esportivas do CEU, garantindo a

formação das turmas, proporcionalidade e acesso aos diferentes públicos;

VIII - conhecer e apoiar os projetos setoriais das unidades educacionais, dos núcleos e dos equipamentos do CEU;

IX - participar e assessorar o(a) Gestor(a) no processo de elaboração do Projeto Educacional do CEU, zelando pela articulação entre os três núcleos, de forma a assegurar a unicidade e a organicidade das ações;

X - participar da execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional juntamente com os demais coordenadores de núcleos e equipamentos do CEU;

XI - assessorar e cooperar com o(a) Gestor(a) e com o Coordenador de Ação Educacional na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos estratégicos relacionados aos objetivos específicos do CEU, negociando com os coordenadores de projetos a disponibilização e regras de aproveitamento dos recursos solicitados ao Núcleo de Esporte e Lazer;

XII - designar e orientar tecnicamente o trabalho do Coordenador de Projetos Estratégicos de Integração do Núcleo de Esporte e Lazer, que estará especificamente dedicado ao desenvolvimento e execução de projetos estratégicos de integração sob a coordenação do Coordenador de Ação Educacional;

XIII - orientar o planejamento, a execução e a difusão das experiências esportivas e de lazer desenvolvidas no CEU, bem como avaliar as experiências esportivas e de lazer de outras escolas e instituições que devam ser consideradas no CEU;

XIV - coordenar as atividades de articulação e de integração com a comunidade local e com os equipamentos esportivos existentes na área de atuação da Subprefeitura;

XV - apreciar as propostas de estágio e de monitoria de alunos de graduação, de sua área de atuação, em atividades no CEU;

XVI - apreciar as propostas de pesquisa esportiva desenvolvidas por instituições de ensino superior, institutos de pesquisa, entidades governamentais e organizações da sociedade civil;

XVII - manter e disponibilizar informações referentes à sua área de atuação, enquanto instrumento de apoio às atividades de planejamento;

XVIII - controlar o orçamento, adequando-o às necessidades do Núcleo, e a execução de contratos e de serviços pertinentes às atividades esportivas e de lazer;

XIX - zelar pela guarda e conservação dos materiais esportivos que lhe forem confiados;

XX - participar das reuniões do Conselho Gestor do CEU, sem direito a voto caso não seja membro eleito;

XXI - compor o Colegiado de Integração.

Subseção II

Do Coordenador de Projetos Estratégicos ou Estruturantes de Esporte e Lazer

Art. 75. Compete ao Coordenador de Projetos do Núcleo de Esporte e Lazer designado para atuar como Coordenador de Projetos Estratégicos de Integração, dedicado especialmente à coordenação dos projetos estratégicos de integração do CEU, dentre outras atribuições que lhe forem incumbidas pelo Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer e pelo Coordenador de Ação Educacional:

I - participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto

Educacional do CEU;

II - responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação e execução dos projetos estratégicos do CEU, previstos no Capítulo II do Título VII deste regimento;

III - propor, elaborar, organizar, implementar e avaliar as atividades de formação esportiva para os alunos do CEU e das escolas do entorno;

IV - manter canais de comunicação com o público do CEU, incentivando a participação na elaboração de propostas esportivas relevantes aos processos pedagógicos;

V - analisar as propostas de desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer encaminhadas ao CEU, respeitada a sua área de atuação.

Subseção III

Do Coordenador de Projetos Dedicado Especialmente à Programação do Núcleo de Esporte e Lazer

Art. 76. Compete ao Coordenador de Projetos dedicado especialmente ao desenvolvimento das atividades típicas do Núcleo de Esporte e Lazer, dentre outras atribuições que lhe forem incumbidas pelo Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer:

I - assistir ao Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer, apoiando-o e assessorando-o em suas funções;

II - participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Setorial do Núcleo de Esporte e Lazer do CEU;

III - acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo informações atualizadas e disponíveis quando solicitadas;

IV - analisar as propostas de desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer encaminhadas ao CEU, respeitada a sua área de atuação;

V - manter a interlocução com os representantes da sociedade organizada, incentivando sua participação, dentro e fora do CEU;

VI - supervisionar os serviços técnico-operacionais e de manutenção e montagem específicos de cada atividade;

VII - organizar a utilização dos espaços, equipamentos, mobiliário e materiais para a plena execução da programação de atividades esportivas e de lazer.

Subseção IV

Dos Técnicos de Educação Física

Art. 77. Compete ao Técnico de Educação Física do Núcleo de Esporte e Lazer do CEU, dentre outras atribuições que lhe forem incumbidas pelo Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer:

I - coordenar, planejar, supervisionar, dirigir, organizar, orientar, ensinar, treinar, implementar, analisar, avaliar e executar atividades, estudos, trabalhos, programas, planos, projetos e pesquisas em sua área de atuação;

II - planejar e executar, em conjunto com seus superiores e pares, inclusive de outros núcleos, unidades, espaços e equipamentos, uma programação ampla e que cubra todos os dias e horários de funcionamento do CEU;

III - executar treinamentos especializados;

IV - participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares;

V - elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos;

VI - prestar assistência e educação corporal a indivíduos ou grupos de alunos do CEU, de escolas do entorno e usuários em geral;

VII - organizar, supervisionar, executar e ministrar cursos e atividades de orientação, reciclagem e treinamento profissional nas áreas da atividade física e desportiva.

Capítulo VI

Das Unidades Regulares Similares às já Existentes na PMSP

Art. 78. As funções dos quadros que compõe as unidades regulares do CEU, similares às já existentes na estrutura da PMSP, regem-se pela mesma legislação e normas vigentes.

Parágrafo único. Respeitados os limites das normas vigentes, o trabalho dos profissionais desses quadros deve atentar para as peculiaridades de sua atuação no CEU, orientando-se pelos planos, diretrizes e políticas contidas no Projeto Educacional.

TÍTULO V

Das Relações Intersecretariais

Art. 79. O CEU é equipamento educacional do Município de São Paulo destinado a servir os alunos das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino internas e externas ao CEU, bem como a comunidade em geral, para desenvolvimento de ações articuladas e harmônicas de natureza educacional, social, cultural, esportiva e tecnológica.

Art. 80. O CEU vincula-se à política educacional emanada da Secretaria Municipal de Educação e, em função de sua natureza multidimensional, é orientado pelas políticas públicas do Município e administrado por meio de ações articuladas com a Secretaria Municipal das Subprefeituras, a Secretaria Municipal de Cultura, a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação, a Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social e as demais Secretarias que tenham ou venham a ter envolvimento com as atividades do Centro.

Art. 81. A SME, o Gestor do CEU e seus colegiados ouvirão as demais Secretarias Municipais envolvidas, além de outros assuntos que venham a ser definidos de comum acordo e respeitadas as respectivas áreas de atuação, especialmente nas decisões relativas à:

I - definição de perfil de cargos;

II - formação permanente dos profissionais;

III - orientação técnico-operacional;

IV - definição e balanceamento da programação de atividades e uso dos espaços;

V - definição de critérios para substituição dos cargos de coordenação do CEU nos seus impedimentos legais.

TÍTULO VI

Da Comunidade Usuária

Art. 82. O público a ser atendido pelo CEU compreende a população, os usuários das escolas, os usuários e representantes dos órgãos públicos e os participantes de organizações da sociedade civil da área de abrangência da Subprefeitura.

Parágrafo único. Nos casos dos CEUs que se localizam em regiões limítrofes entre Subprefeituras e de moradores de regiões que não contem com CEUs próximos, as respectivas Coordenadorias de Educação deliberarão quanto à melhor forma de atendimento ao público e às escolas locais.

Capítulo I

Dos Direitos

Art. 83. Os direitos da comunidade usuária do CEU decorrem dos direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Orgânica de Assistência Social, no Estatuto do Idoso e na Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000).

Art. 84. Assegura-se aos alunos e usuários ampla liberdade de expressão e organização, devendo a comunidade do CEU concorrer ativamente para sua concretização, criando condições e oferecendo oportunidades e meios.

Art. 85. Os alunos das unidades educacionais do CEU e do entorno, bem como os usuários da comunidade em geral, têm o direito de participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional do CEU, incluindo a definição de normas disciplinares, de convivência e de acesso e uso de seus equipamentos e espaços.

Art. 86. É direito de todo e qualquer usuário o acesso aos critérios de inscrição nas atividades do CEU, incluindo listas de inscritos e eventuais listas de espera.

Parágrafo único. Os termos deste artigo não se aplicam às matrículas de alunos nas unidades educacionais do CEU, cujos critérios são iguais aos utilizados em toda a rede municipal de ensino.

Capítulo II

Dos Deveres

Art. 87. Os deveres dos alunos e da comunidade usuária decorrem dos objetivos gerais e específicos do CEU, do interesse público e da preservação dos direitos do conjunto da comunidade usuária.

Art. 88. São deveres da comunidade usuária:

I - conhecer, fazer conhecer e cumprir este Regimento;

II - contribuir, em sua esfera de atuação, com a elaboração, realização e avaliação do Projeto Educacional do CEU;

III - comparecer pontualmente e colaborar com as atividades que lhes forem afetas, empenhando-se no sucesso de sua execução;

IV - comunicar a desistência de usufruir de qualquer atividade para a qual estava inscrito com antecedência, permitindo a redistribuição da vaga;

V - cooperar e zelar pela boa conservação das instalações dos equipamentos e material, concorrendo também para as boas condições de asseio das dependências do CEU;

VI - não portar material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade física, sua ou de outrem.

TÍTULO VII

Da Dinâmica Organizacional

Capítulo I

Do Processo de Planejamento e Elaboração do Projeto Educacional do CEU

Art. 89. São núcleos e unidades do processo participativo de planejamento:

- I - Núcleo Educacional;
- II - Núcleo de Ação Cultural;
- III - Núcleo de Esportes e Lazer;
- IV - Centro de Educação Infantil (CEI);
- V - Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI);
- VI - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF);
- VII - Telecentro;
- VIII - Padaria-Escola.

Art. 90. O Planejamento é um processo dialógico, participativo e contínuo de ação-reflexão-ação em todas as instâncias de decisão das diferentes unidades educacionais, espaços e núcleos do CEU, consistindo, minimamente, na definição das prioridades, dos públicos participantes, das estratégias de atuação, dos recursos humanos, financeiros e materiais, do cronograma de execução e dos indicadores de avaliação.

Parágrafo único. Deverão participar do processo de planejamento representantes da comunidade interna e externa do CEU, incluindo-se aí pessoas das diferentes unidades educacionais, espaços e núcleos, bem como os membros do Conselho Gestor do Centro.

Art. 91. Os fundamentos e princípios do processo de planejamento do CEU são:

- I - garantia dos direitos constitucionais de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, educação, lazer, cultura e esporte;
- II - fortalecimento de uma política pública regionalizada, no contexto da descentralização da gestão municipal, articulada nos vários setores da administração pública e da sociedade civil, no atendimento às necessidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos da localidade;
- III - constituição de uma rede de proteção social, de educação permanente e de desenvolvimento humano sustentável, articulando o poder público e as organizações da sociedade civil;
- IV - oferta de educação com qualidade social que pressupõe a conjugação de diferentes espaços de aprendizagem, de gestão democrática e de planejamento dialógico e participativo;
- V - constituição de pólo de desenvolvimento humano e social da comunidade na qual está inserido como projeto de educação popular inclusiva e cidadã, para uma cidade educadora.

Capítulo II

Do Projeto Educacional, dos Projetos Setoriais e dos Projetos Estruturantes

Art. 92. O Projeto Educacional do CEU é um conjunto de princípios, diretrizes, metas, objetivos,

propostas de ação e projetos estruturantes que organiza, complementa sistematiza e consolida o processo de planejamento dos projetos setoriais dos núcleos Educacional, Cultural e de Esporte e Lazer do CEU que, por sua vez, consolidam, respectivamente, os projetos político-pedagógicos das unidades educacionais e os planos de trabalho das unidades e espaços do centro.

§ 1º. Projetos estratégicos ou estruturantes, na forma como são entendidos neste Regimento, são unidades de trabalho ou formas de organização de duração finita e pré-estabelecida, que envolvem simultaneamente equipes e recursos de mais de um núcleo ou unidade do CEU, com objetivos diretamente identificados com seus objetivos estratégicos, função social ou finalidade e em torno dos quais estrutura-se a própria atividade do Centro.

§ 2º. Os projetos estruturantes são um contraponto de articulação e integração horizontal às atividades rotineiramente desenvolvidas, de forma especializada, funcionalmente pelos núcleos e unidades do CEU.

§ 3º. O desenvolvimento de projetos estruturantes será permanente, devendo o processo ser coordenado pelo Núcleo Educacional em cooperação com os demais núcleos e unidades do CEU, em consonância com a política educacional do Município e o Projeto Educacional do Centro.

Art. 93. O Projeto Educacional do CEU deverá estabelecer diretrizes, objetivos, metas, propostas de ação de curto, médio e longo prazos e, finalmente, os projetos estratégicos ou estruturantes mediante os quais se pretende alcançá-los.

Parágrafo único. O Projeto Educacional do CEU deverá ser elaborado de acordo com os princípios das políticas públicas municipais, diretrizes da SME, prioridades aprovadas em Assembléia Geral e os termos deste Regimento, tendo como referência o seguinte fluxo:

I - elaboração dos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais e dos planos de trabalho pelas unidades e espaços do CEU;

II - elaboração dos projetos setoriais dos respectivos núcleos do CEU, a partir da consolidação dos projetos político-pedagógicos e dos planos de trabalho pelos respectivos núcleos;

III - elaboração dos projetos estratégicos ou estruturantes do CEU;

IV - elaboração do Projeto Educacional do CEU, a partir da revisão, articulação e consolidação dos projetos estruturantes do Centro e dos projetos setoriais dos respectivos núcleos e demais unidades pelo Colegiado de Integração;

V - aprovação do Projeto Educacional do CEU pelo Conselho Gestor;

VI - homologação do Projeto Educacional do CEU pelo Coordenador da Coordenadoria de Educação da respectiva Subprefeitura, ouvida a Assembléia Geral.

Art. 94. O Projeto Educacional do CEU e os projetos setoriais serão consolidados e organizados a partir da seguinte estrutura básica de referência:

I - identificação do CEU, núcleo, unidades e equipes;

II - princípios e diretrizes gerais;

III - objetivos, metas e indicadores de avaliação;

IV - histórico, diagnóstico e justificativa;

V - públicos participantes;

VI - descrição ou indicação de forma de articulação com os projetos estratégicos do CEU;

VII - recursos humanos, materiais e financeiros necessários;

VIII - cronograma de atividades de curto, médio e longo prazos;

IX - quadro da programação de atividades do CEU ou núcleo.

Capítulo III

Do Funcionamento do CEU

Seção I

Do Horário de Funcionamento

Art. 95. O CEU funcionará todos os dias, de segunda-feira a sexta-feira, das 7:00 às 23:00 horas, sábados, das 8:00 às 22:00 horas, e aos domingos e feriados, das 8:00 às 20:00 horas.

Parágrafo único. Aos sábados, domingos, feriados e períodos de férias e recessos escolares, os usuários e visitantes, poderão usufruir mais amplamente dos espaços e equipamentos para atividades culturais, esportivas e de lazer.

Seção II

Do Acesso e Circulação no CEU

Art. 96. O acesso e a circulação no CEU serão regulamentados por normas discutidas em instâncias colegiadas do CEU, respeitadas as diretrizes da SME.

Capítulo IV

Da Democratização da Informação

Art. 97. O CEU divulgará amplamente este regimento, o seu respectivo Projeto Educacional e demais planos de trabalho, programações, eventos, resultados de avaliações e decisões colegiadas.

Art. 98. O CEU criará canais para encaminhamento de demandas da comunidade, dos seus usuários, prestadores de serviços e parceiros, organizando o seu recebimento e sistematizando e divulgando amplamente as informações.

Art. 99. A inclusão digital, a cultura virtual e os recursos tecnológicos disponíveis no CEU constituem instrumentos para efetivar a democratização da comunicação e das informações.

Capítulo V

Do Acompanhamento e da Avaliação do Projeto Educacional do CEU

Art. 100. O acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico das unidades educacionais, dos planos de trabalhos das unidades, dos projetos setoriais dos núcleos e do Projeto Educacional constituem atividades de caráter permanente das instâncias de gestão e de participação do CEU.

Art. 101. O acompanhamento e a avaliação têm como pressuposto básico:

I - a reorientação das ações desenvolvidas no ano em curso, tendo como referência o Plano de Metas e de Ações da SME;

II - a avaliação de desempenho;

III - a avaliação institucional.

Art. 102. As Secretarias Municipais envolvidas e as instâncias de gestão e de participação estabelecerão os indicadores para nortear a avaliação dos seguintes instrumentos de gestão:

I - projetos político-pedagógicos das unidades educacionais;

II - planos de trabalho, com a programação de atividades das unidades e espaços;

III - projetos setoriais dos núcleos;

IV - Projeto Educacional do CEU.

Art. 103. Os projetos estratégicos de integração serão avaliados em função dos objetivos específicos estabelecidos para o CEU.

Art. 104. As assembléias setoriais, quando existirem, e a Assembléia Geral constituem instâncias de avaliação para os projetos setoriais e para o Projeto Educacional do CEU, respectivamente.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 105. Com o objetivo de equiparar períodos dos mandatos e datas de eleição para formação de futuras listas tríplices de candidatos a gestores dos CEUs, fica estabelecido o término do mandato dos atuais gestores em 31 de dezembro de 2005, devendo os processos eleitorais referentes ao próximo mandato estarem concluídos até 30 de novembro de 2005.

Art. 106. Em caso de vacância permanente no cargo de Gestor a menos de um ano do término de seu mandato, a SME indicará o substituto.

Art. 107. Em caso de vacância no cargo de Gestor, restando ainda mais de um ano de mandato, novas eleições devem ser convocadas, mantida, no entanto, a data original de término do mandato.

Art. 108. A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá, em norma específica, os calendários para a realização de eleições para a constituição do Conselho Gestor de cada CEU, bem como para a elaboração de seu Regimento.

Art. 109. A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá, em norma específica, o calendário para a elaboração do Regimento Interno do CEU, respeitados os termos deste Regimento Padrão, bem como para, uma vez submetido à aprovação, sua homologação pela respectiva Coordenadoria de Educação.

Art. 110. Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos aprovação ou terão sua solução orientada pelas autoridades competentes e demais órgãos, respeitadas suas respectivas áreas de atuação, por meio de portarias, comunicados ou instruções complementares, quando necessário.

Art. 111. Este Regimento, devidamente aprovado pelas instâncias competentes, entrará em vigor na data de sua publicação.

Fonte: (BRASIL, IMPRENSA OFICIAL, 2011)