REINALDO TADEU BOSCOLO PACHECO

**O ESPETÁCULO DA EDUCAÇÃO:
OS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
COMO ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO
ORIENTADOR: PROF. DR. VITOR HENRIQUE PARO**

**SÃO PAULO
FEVEREIRO - 2009**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O espetáculo da educação:
Os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como
espaços públicos de lazer

Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco

Tese apresentada como requisito parcial ao Doutorado em Educação.
Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.
Orientação: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

São Paulo – Fevereiro de 2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.5(81.61) Pacheco, Reinaldo Tadeu Boscolo
P116e

O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer / Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco; orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo: s.n., 2009.

280 p. : il, fotos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Política educacional – São Paulo, SP 2. Gestão democrática da educação 3. Ensino público 4. Sociologia educacional 5. Lazer – Aspectos políticos I. Paro, Vitor Henrique , orient.

*Para Geraldo Pacheco, que me acompanhou nesta jornada.
Saudades.*

Agradecimentos

Retribuir com algumas palavras o empenho de outras pessoas que nos auxiliaram a atingir um objetivo nem sempre é tarefa fácil. Foram várias as palavras de apoio e incentivo que recebi durante esses quatro anos que vieram de familiares, colegas de trabalho, amigos de boteco e especialmente de meus alunos e ex-alunos. Pessoas: estas devem mesmo ser reconhecidas.

Quando nos deparamos com o cotidiano profissional dos professores de instituições de ensino superior privadas no Brasil fica muito difícil ter qualquer instituição para agradecer. Esse é o meu caso. Acho que a única instituição que deve receber uma palavra de agradecimento é a Universidade de São Paulo e o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação por possibilitar a vários alunos condições de continuarem acreditando na importância da pesquisa científica no campo da educação. No entanto, a atual estrutura da pós-graduação parece não reconhecer que podemos agregar às nossas vidas de trabalhadores, a de pesquisadores. A atual política de bolsas de estudo não permite a simultaneidade do trabalho e da pesquisa, o que é questionável. Ainda assim resistimos e são vários os alunos que continuam a trabalhar e desenvolver suas pesquisas, mesmo sem incentivo financeiro. Será que não é o momento de rever isso e incentivar também esse aluno que concilia a vida profissional e acadêmica? Afinal, ser professor no ensino superior privado hoje é estar abandonado à sorte do mercado e a qualificação profissional elevada torna-se cada vez mais risco de desemprego. Um professor bem preparado torna-se caro. É preciso denunciar o abandono da política de ensino superior privado no Brasil aos desígnios do mercado, justamente por aqueles que tanto criticaram o “modelo neoliberal”. O Estado parece renunciar ao seu papel regulador e fiscalizador do descalabro que tem acontecido nesta verdadeira “indústria de diplomas” que se tornou parte do ensino superior privado no país. Portanto, embora veja em meus colegas professores olhares de apoio, nas instituições nas quais trabalhei nestes últimos anos não houve nenhum apoio e incentivo para o meu contínuo desenvolvimento profissional.

Sendo assim, agradeço profundamente aos meus colegas dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Turismo por onde passei esses últimos anos: Laís, Celso, Cláudio, João, Uchida, Sebastião, Ana Cristina, Regina, Reinaldo, Luciane, Marta, Arismar, Falco, e todos aqueles que mesmo estando um pouco mais distantes, por vezes lançaram olhares de apoio e

incentivo. E ao pessoal da Alecrim, na figura da Telma e das crianças, que me possibilitaram voltar à escola, mesmo que tenha sido por um tempo pequeno que espero que se estenda.

Agradeço profundamente à minha família pela extrema paciência e por permitir que deixássemos a reforma de nossa casa em segundo plano. Devo dizer que mesmo nos momentos em que precisei me dedicar à pesquisa fiz o possível para ter tempo também para vocês. Penso que consegui. Conseguimos continuar andando de bicicleta, jogando bola e, quando possível, viajando para lugares maravilhosos e isso foi fundamental. Portanto, vocês sempre serão mais importantes que qualquer trabalho: Dirce, mulher de minha vida, a verdadeira educadora lá de casa, que me motivou, pela sua experiência profissional nos CEUs e em escolas municipais, a refletir sobre as políticas públicas de educação; Tainá, minha filha, que além de me engordar com seus bolos maravilhosos, ainda tinha paciência em ler meus originais; e Pedro, meu filho, que com sua energia incontida nas nossas partidas de rebitada nas quadras do CEU, me motivou a ir em frente. Agradeço ainda à minha mãe, Hermínia, e meu irmão Alessandro, sobrinhos e todos os parentes que me deram alegrias para continuar, mesmo com a profunda saudade de meu pai, Geraldo, que partiu no meio desta jornada.

Ao pessoal do GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar – que sempre mantiveram uma disposição incomum em ler e assinalar possíveis caminhos para a pesquisa, desde o primeiro momento: Bianca, Teise, Theresa, Peter, Hamilton, Márcia, Rosana, Silvana, Valdelaine, Flávio, Rubens além de todos os outros colegas que têm freqüentado o grupo e com os quais ainda não tive a oportunidade de discutir esta pesquisa. Agradeço especialmente ao Vitor, não só pela coordenação do grupo mas pelo empenho em me levar ao final desta jornada, sempre acreditando que seria possível, embora eu mesmo por vezes desconfiasse. Educador é aquele que permite e possibilita a construção do educando como sujeito. Esta foi a principal lição que aprendi nas orientações. Lição de vida, Vitor.

Aos educadores da rede pública municipal de São Paulo, figuras anônimas mas que mantêm acesa a chama de uma sociedade mais justa. Sempre fui muito bem recebido em todos os lugares, na SME, nos CEUs e no Centro de Documentação e Memória, onde as educadoras Sidoni e Raquel fazem um trabalho muito importante para a história da educação na cidade. As pessoas fazem mesmo a diferença e agradeço o crédito que me deram na realização da pesquisa. Espero que ela seja útil na melhoria das condições de trabalho de todos. Muito obrigado.

Reinaldo Pacheco

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1: cidade, cidadão, cidadania	20
• a cidade capitalista global e suas contradições	
• construção da cidadania regulada	
• educação como política de reforma urbana?	
Capítulo 2: educação, cultura, esportes, lazer	60
• as intervenções estatais e os lugares da educação	
• o direito à educação: acesso, permanência, qualidade, diversidade	
• uma educação integral ou uma escola de período integral?	
• os discursos sobre a cidade educadora e suas possibilidades concretas	
Capítulo 3: os Centros Educacionais Unificados (CEUs)	88
• a educação no centro da agenda de governo	
• o processo decisório de implementação dos CEUs (2001-2004)	
• a estrutura dos CEUs e seu regimento	
• quadro funcional: flanco para o clientelismo político	
Capítulo 4: os CEUs observados	117
• o trabalho de campo	
• dando voz aos sujeitos: questões recorrentes*	
Considerações finais	215
• “escolas abertas”: da improvisação total ao espetáculo arquitetônico	
• pontos em comum: qualificação da oferta de lazer, profissionalização	
• outra política educacional é possível	
Bibliografia	224
Anexos: fotos	239
roteiros de entrevista	242
regimento inicial	243
regimento atual	264

* Vide sumário complementar sobre as questões recorrentes na próxima página.

Sumário complementar: questões recorrentes

1) Os CEUs como política educacional	122
a) Pólo de inovações pedagógicas?	
b) Centros de atividades comunitárias? CIEPs reeditados?	
c) Equipamento indutor de transformações urbanas?	
2) Problemas de arquitetura	132
a) Os espaços	
b) A dinâmica de funcionamento	
3) Gestão: participação e democracia?	137
a) O Regimento: esse ilustre desconhecido	
b) Conselho Gestor	
c) Colegiado de Integração	
d) Os três núcleos: educação; cultura; esporte e lazer	
e) As assessorias externas	
4) A Sala CEU e a DRE – Diretoria Regional de Educação	151
a) Coordenação geral das atividades e acompanhamento	
b) Troca de experiências entre os CEUs	
c) Formação continuada	
5) Atuação profissional nos núcleos e seus problemas	159
a) Contratação e treinamento inicial: entre comissionados e concursados	
b) Flanco aberto ao clientelismo local	
c) Rotatividade de pessoal e vínculo comunitário	
d) Natureza do trabalho nos núcleos e desvios de função	
e) Intersetorialidade: secretarias atuando juntas?	
6) As escolas do CEU e as escolas do entorno	178
a) A falta de integração entre as escolas do CEU e os núcleos	
b) O lazer desconsiderado como prática educativa	
c) As escolas do entorno: as “primas pobres”	
7) O contra-turno escolar	190
a) O programa “São Paulo é uma Escola”	
b) Terceirizando a atividade-fim da educação	
8) Final de semana no CEU	195
a) Atividades e uso do equipamento	
b) Programação planejada e monitoramento	
c) Programação integrada: é possível?	
d) Divulgação sem projeto adequado de programação?	

Lista de siglas

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
 AGPP – Agente de Políticas Públicas
 APM – Associação de Pais e Mestres
 APMSUAC - Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU
 AST – Assistente de Suporte Técnico
 ATA – Auxiliar Técnico-Administrativo
 CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
 CECCO – Centro de Convivência e Cooperativa
 CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
 CEI - Centro de Educação Infantil
 CENPEC – Centro de Pesquisas para Educação e Cultura
 CEU ou CEUs – Centro Educacional Unificado ou Centros Educacionais Unificados
 CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente
 CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
 CONAE – Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
 CP – Coordenação Pedagógica
 DOT – Diretoria de Orientação Técnica
 DRE – Diretoria Regional de Educação
 EDIF – Departamento Municipal de Edificações Públicas
 EJA – Educação de Jovens e Adultos
 EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
 EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
 EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística
 FIA – Fundação Instituto de Administração
 FEAUSP - Faculdade de Economia e Administração - Universidade de São Paulo
 FEBEM – Fundação do Bem Estar do Menor
 FSP – Folha de São Paulo
 FUND I – Ensino fundamental de 1^a. a 4^a. séries
 FUND II – Ensino fundamental de 5^a. a 8^a. Séries
 GTI – Grupo Técnico Intersecretarial
 IPF – Instituto Paulo Freire
 JEI – Jornada Especial Integral
 JEIF – Jornada Especial Integral de Formação
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases
 MEC – Ministério da Educação
 NAE – Núcleo de Ação Educativa
 OESP – O Estado de São Paulo (jornal)
 ONGs – Organizações não-governamentais
 OP – Orçamento Participativo
 OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
 PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo
 PROFICs – Programa de Formação Integral da Criança
 PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
 PT – Partido dos Trabalhadores
 SAS – Secretaria da Assistência Social
 SESC / SESI - Serviço Social do Comércio / Serviço Social da Indústria
 SME – Secretaria Municipal de Educação
 SMC – Secretaria Municipal de Cultura
 SMCIS – Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social
 SEME ou SMEL – Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação
 TEF – Técnico em Educação Física
 UNAS – União de Núcleos de Associações e Sociedades de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco
 USP – Universidade de São Paulo

Lista de fotos e figuras

Foto 1 – CEU Jambeiro, p. 21

Foto 2 – CEU Rosas da China, p. 239

Foto 3 – CEU Rosas da China, p. 239

Foto 4 – CEU Perus, p. 239

Foto 5 – CEU Navegantes, p. 240

Foto 6 – CEU Três Lagos, p. 240

Foto 7 – “Container”: bloco da gestão, p. 240

Foto 8 – CEU Butantã, p. 240

Foto 9 – Totem informativo, p. 241

Foto 10 – Mural informativo, p. 241

Foto 11 – Quadras esportivas, p. 241

Foto 12 – Quadras esportivas, p. 241

Foto 13 – Teatro, p. 242

Foto 14 – Quadras esportivas, p. 242

Figura 1 – Esquema explicativo do funcionamento e regimento inicial do CEU, p. 115

Figura 2 – Esquema explicativo do funcionamento e regimento atual do CEU, p. 116

Resumo

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **O espetáculo da educação:** os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer. São Paulo, 2009. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2009.

A cidade de São Paulo apresenta-se como uma cidade capitalista global periférica. As contradições com relação à distribuição da riqueza, o acesso a direitos sociais e a apropriação do espaço urbano são evidentes. Por meio de uma análise do papel do Estado na sociedade contemporânea, busca-se verificar o alcance e o significado das políticas educacionais implementadas por meio da construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), grandes complexos nos quais são oferecidos à população serviços de educação formal para crianças e jovens – desde creches, escolas de educação infantil e de ensino fundamental, além da educação de jovens e adultos – bem como acesso às práticas culturais, esportivas e de lazer. Investiga-se a dinâmica de funcionamento dessas unidades educacionais buscando-se compreender como a oferta de outras oportunidades educativas além do ensino formal alteram as formas de gestão e de organização desse equipamento público. Foram realizadas atividades de observação, especialmente aos finais de semana, em duas unidades, em diferentes bairros, além de visitas esporádicas a outras três unidades. Por meio da análise de documentos e de entrevistas realizadas com gestores, ex-gestores, coordenadores de núcleos de educação, cultura, esportes e lazer, professores, prestadores de serviço e lideranças comunitárias, no total de 25 sujeitos, pôde-se levantar uma série de questões recorrentes que implicam numa revisão das formas de gestão desse tipo de complexo educacional. Ao observar-se os Centros Educacionais Unificados constata-se a “espetacularização da política educacional”, usando-se um discurso de reforma urbana e de oferta de lazer à população na tentativa de legitimar tal intervenção. A engrenagem do clientelismo político que se instalou em São Paulo, algo histórico na cultura política brasileira, aperfeiçoado na gestão Marta Suplicy (2001-2004) e enormemente aproveitado pela gestão subsequente, Serra-Kassab (2005-2008), beneficiou-se com a criação de cerca de 13 cargos comissionados em cada CEU para a composição de equipe gestora, sem que haja uma discussão democrática e um controle das organizações locais sobre os serviços prestados à população. O Estado, entendido como estrutura política integrante do sociometabolismo do capital, é incapaz de impedir a desigualdade e as formas de segregação sociais. As políticas educacionais, dessa forma, têm sido incapazes de oferecer possibilidades de construção da igualdade. A arquitetura educacional foi o grande espetáculo oferecido à população, sem alterar significativamente a qualidade da escola pública municipal. Observou-se que, ao incorporar o lazer à educação por meio desse tipo de intervenção colabora-se, contraditoriamente, para a descaracterização das atividades culturais, do esporte e principalmente do lazer enquanto possibilidades educacionais, já que os grandes complexos apresentam um custo social enorme diante do que oferecem como educação não-formal. Nesse sentido, a política educacional, ao tratar a própria educação como espetáculo, fez uso do lazer como seu mais nobre adereço.

Palavras chave:

Política educacional; Gestão democrática da educação; Ensino público; Sociologia educacional; Lazer – aspectos políticos

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco (1965) Licenciado em Educação Física, USP (1989), Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais, USP (1997/1999). Especialista em Lazer, UNICAMP (1992). Mestre em Educação, USP (2004). Atualmente é professor em universidades privadas na cidade de São Paulo e região. Contato: reinaldo.pacheco@hotmail.com (011) 3722-5271.

Abstract

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer [Education as spectacle: the Unified Educational Centers of the city of São Paulo as public leisure spaces]**. São Paulo: 2009. 280 p. Thesis (Doctorate in Education) – School of Education of the University of São Paulo, 2009.

São Paulo presents itself as a global, peripheral capitalistic city, where contradictions in the distribution of wealth, access to social rights and appropriation of the urban space are evident. By analyzing the role of the State in contemporary society, we have sought to assess the scope and meaning of the educational policies that were implemented by building the so-called Unified Educational Centers (Centros Educacionais Unificados, CEUs), large complexes that provide formal educational services for children and youth – day-care centers, elementary and secondary schools, continuing education opportunities for youth and adults –, as well as access to cultural, sports and leisure activities. We investigated the working dynamics of these units in an attempt to understand how the offering of additional educational opportunities, over and above formal schooling, changes the ways public equipment and resources are managed and organized. We carried out observation assignments, especially on weekends, in two units, in different neighborhoods, and made sporadic visits to three other units. By analyzing documents and interviewing current and former principals and school officials, coordinators of the educational, cultural, sports and leisure departments, teachers, service providers and community leaderships (25 individuals overall), we were able to raise a series of recurring issues that imply a need to revise how this type of educational complex is managed. A study of the Unified Educational Centers positively establishes a “*spectacularization* of educational policy” that uses urban reform and the offering of leisure to the population as attempts to rationalize this kind of intervention. Pork barrel policies, a historical trait of Brazilian political culture, flourished during the administration of mayor Marta Suplicy (2001-2004), grew vigorously in the subsequent administration, Serra-Kassab (2005-2008), and benefited from the creation of approximately 13 commissioned administrative jobs in each CEU. There is no democratic debate and no control by local organizations of the services provided by the CEUs to the population. The State, understood as the political structure that composes capital’s social metabolic order, is powerless to prevent inequality and forms of social segregation. Therefore, the State’s educational policies have been incapable of offering opportunities to build up equality. This new educational architecture is a grand spectacle offered to the population that does not significantly alter the quality of municipal schools. It has been observed that this type of intervention, by incorporating leisure into education, contributes to a misrepresentation of cultural, sports and especially leisure activities as educational possibilities, inasmuch as these large complexes imply enormous social costs vis-à-vis what they offer in terms of non-formal education. In this sense, educational policy, by treating education itself as a spectacle, makes use of leisure as its noblest and dearest prop.

Keywords

Educational policy. Democratic management of education. Public education. Educational sociology. Leisure, political aspects.

Academic specialty: State, Society, Education

Advisor: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco (1965), Bachelor’s degree in Physical Education from the University of São Paulo (USP, 1989). Bachelor’s degree in Social Sciences (USP, 1997/99). Specialization in Leisure (UNICAMP, 1992). Master’s degree in Education (USP, 2004). Currently teaches in private universities in the city of São Paulo and environs. **e-mail:** reinaldo.pacheco@hotmail.com **Phone:** 55 11 3722-5271

Essa sociedade que modela tudo o que a rodeia edifica sua técnica especial trabalhando a base concreta deste conjunto de tarefas: o seu próprio território. O urbanismo é a tomada do meio ambiente natural e humano pelo capitalismo que, ao desenvolver-se em sua lógica de dominação absoluta, refaz a totalidade do espaço como *seu próprio cenário*.

O próprio êxito da produção separada enquanto produção do separado, experiência fundamental ligada às sociedades primitivas, desloca-se, no pólo do desenvolvimento do sistema, para o não-trabalho, para a inatividade. Mas esta inatividade não é em nada liberta da atividade produtiva: depende desta, uma submissão inquieta e contemplativa às necessidades e aos resultados da produção; ela própria é um produto da sua racionalidade. Nela não pode haver liberdade fora da atividade. No quadro do espetáculo toda a atividade é negada, exatamente pela atividade real ter sido integralmente captada para a edificação global resultante. Assim, a atual «libertação do trabalho», o aumento dos tempos livres, não é de modo algum libertação no trabalho, nem libertação de um mundo moldado por este trabalho. Nada da atividade roubada no trabalho pode reencontrar-se na submissão ao seu resultado.

Guy Debord (1967)

Introdução

Em pesquisa realizada durante o mestrado, concluído em 2004, analisou-se a implementação de um programa do governo estadual de São Paulo, denominado Parceiros do Futuro, que se propunha a abrir as escolas estaduais aos finais de semana, oferecendo atividades diversas à população. Notou-se, com a investigação, que a dificuldade de se estabelecer um programa que dê conta das demandas populares por espaços públicos de lazer, especialmente nos bairros mais desassistidos quanto à presença destes espaços – em função de um processo de urbanização caótico, típico das regiões metropolitanas – acaba por revelar diversos improvisos na ação estatal, com uma estrutura material e profissional precária. O objetivo passa a ser a efetivação do programa ao menor custo possível, contribuindo para a desarticulação com o que é desenvolvido pela unidade escolar. Há uma falta de articulação entre os programas de final de semana e as possibilidades do projeto pedagógico de cada escola. Os programas de lazer não são realizados na perspectiva de garantia de acesso a espaços e atividades educativas e com qualidade. Respondem muito mais às demandas de enquadramento social dos jovens, fazendo uso do discurso da contenção da violência escolar e urbana.

O referido programa, desativado ao final de 2003, deu origem ao Programa Escola da Família, que está em operação ainda hoje em várias escolas estaduais. Este se caracteriza também pela abertura das escolas aos finais de semana, acrescentando a isso um programa de bolsas de estudos para estudantes universitários de instituições privadas de ensino que “monitoram” as escolas aos finais de semana. Sujeito a diversas críticas em função da abertura indiscriminada de diversas escolas públicas estaduais aos finais de semana, o programa se restringe atualmente a 2.334 unidades escolares com o objetivo de transformá-las, segundo o discurso institucional, “em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho”¹. Seria necessário o desenvolvimento de uma investigação empírica detalhada para avaliar de que forma a redução no número de escolas participantes alterou a qualidade do que é oferecido à população, se é que isso ocorreu.

¹ Informações coletadas em <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.html>. Acesso em 07/01/2008.

Nesta pesquisa, no entanto, buscou-se um mergulho em outra realidade: do improvisado de abertura de escolas sem estrutura passa-se ao espetáculo arquitetônico de grandes centros educacionais planejados para o funcionamento ao final de semana. Pretende-se investigar a implementação dos Centros Educacionais Unificados na cidade de São Paulo e enfrentar o desafio de entender como a política educacional (e de cultura, esportes e lazer, que vieram a reboque) acabou por ocupar o centro da agenda do governo Marta Suplicy (2001-2004), tendo continuidade no governo Serra-Kassab (2005-2008). Sabe-se que os recursos orçamentários para o setor de educação têm vinculação direta e são assegurados legalmente, o que implica um aporte financeiro para a realização das políticas educacionais bastante considerável. Será apenas em função desse volume apreciável de recursos que a política educacional ocupou o centro da agenda? E por que a escolha desse tipo de política educacional, de construção de amplos equipamentos públicos, que acabam por atender também à demanda por lazer comunitário? Em que medida a decisão de construir esse tipo de equipamento, estando ancorada num cálculo eleitoral futuro, acaba por desconsiderar outras alternativas de políticas públicas educacionais? São questões abrangentes, talvez difíceis de serem respondidas, mas que orientaram o olhar nesta pesquisa.

No entanto, a pergunta central que se apresentou foi bastante mais simples: como se dá o funcionamento dessas unidades educacionais ao final de semana? Pretende-se verificar qual a sua importância e seu significado no atendimento das demandas comunitárias locais e em que medida esse modelo de atendimento dessas demandas por cultura, esportes e lazer consegue oferecer atividades e atendimento qualificado.

O foco central da investigação, portanto, foi o entendimento, por parte do poder público e seus agentes, do papel dos centros educacionais como equipamentos de lazer comunitário, refletindo sobre as relações existentes entre o lazer, a educação e o exercício da cidadania. ***O fato de haver escolas planejadas para a oferta de outras oportunidades educativas além do ensino formal implica novas formas de gestão e organização desse equipamento público?*** A temática a investigar trata das relações entre a educação e o lazer, mais especificamente da escola como um equipamento público que, em tese, deveria servir a diversos projetos educacionais que articulariam a dimensão formal do ensino para além das fronteiras de tempo e espaço determinados pela sala de aula e pela organização escolar. No entanto, como se sabe, a escola não é assim concebida: ela se presta quase que exclusivamente à denominada “educação formal”, a educação curricular que não ultrapassa os espaços, tempos e atividades

convencionais e tradicionais, articulando no máximo alguns momentos de encontro e sociabilidade com a comunidade educacional mediante eventos esporádicos como festas, jogos e outras atividades. ***Na medida em que a escola foi concebida como um amplo centro comunitário de educação, cultura e lazer, como se dá sua gestão? Que relações os profissionais designados para essa função educativa que vai além da educação formal estabelecem entre si e com a comunidade? Como se dá esse processo?***

A pesquisa pretendeu mostrar que, a partir da análise desse tipo de iniciativa do poder público – a construção de equipamentos que integrem políticas educacionais, culturais esportivas e de lazer – é possível inferir várias questões relacionadas à formulação e execução de políticas setoriais integradas, neste caso com foco sobretudo na política de educação e lazer e suas relações, ***avaliando ainda a formação do pessoal técnico responsável pela realização das ações nesses equipamentos, como se processa essa atuação profissional, buscando inclusive fornecer subsídios para a formação de profissionais para o setor e para novos arranjos institucionais, na perspectiva da gestão pública democrática.*** Afinal, se é constatada uma tendência de crescimento desse tipo de iniciativa de utilização da escola pública como lugar de lazer comunitário e de construção de equipamentos que atendam a esta demanda, será necessário pensar qual o perfil dos profissionais educadores que atuam nesses locais, dadas as especificidades destes.

Trata-se de entender, por meio de uma análise dos Centros Educacionais Unificados mantidos pela Prefeitura do Município de São Paulo, os princípios de funcionamento dos equipamentos “unificados” ou “integrados”, aos finais de semana, com foco sobretudo nas formas de ação profissional, identificando quem são esses profissionais que atuam ao final de semana, seu perfil em termos de formação e suas dificuldades na operacionalização de propostas efetivamente integradas. Toma-se como hipótese, a partir de observações realizadas, que não há uma preocupação de como se deve dar essa atuação profissional ao final de semana, bem como não há profissionais em número e qualidade suficiente para atender a demanda social por lazer de forma realmente integrada e qualificada.

No entanto, diversas outras perguntas surgiram ao longo da investigação e, na medida das possibilidades metodológicas ensejadas pelo trabalho de campo, buscou-se também respondê-las ou ao menos assinalar possibilidades para outras pesquisas:

- quais os objetivos desse tipo de ação em equipamentos “integrados” ou “unificados” ao final de semana: dar conta de uma “demanda reprimida” do lazer juvenil em áreas com dificuldade de acesso a outros espaços públicos? Ampliar o “protagonismo juvenil”? Ampliar a participação comunitária na escola? Diminuir a violência local e os atos de vandalismo contra a própria escola pública? Aumentar a “sinergia” das ações sociais nesse campo? Há um foco das atividades em determinado público-alvo preferencial, tal como os jovens?
- que conjunto de conhecimentos de ordem técnica, pedagógica e política — entendidos como pressupostos para a ação — que os formuladores dessas ações deveriam ter para que a intervenção pretendida fosse efetiva do ponto de vista social? É possível estabelecer pressupostos de ação do poder público com relação a essas políticas integradas no campo da educação, lazer, cultura e esportes, considerando a escola como equipamento “integrador”? Como formar profissionais para esse fim? Há programas de educação continuada desses profissionais?
- em que medida há conflitos sobre o entendimento do papel da escola como equipamento de lazer e sua relação com o processo educativo desenvolvido concretamente pelo complexo educacional investigado?
- até que ponto há entraves conceituais e metodológicos — entendidos como todo discurso ou ação, por parte dos agentes envolvidos na formulação da política pública tratada, que induza a uma dificuldade de estabelecer ações efetivamente integradas e eficientes do ponto de vista social — e como esses se manifestam na elaboração e execução dessas políticas integradas?
- e, finalmente, há espaços para participação popular na gestão dessas ações, com vistas à construção de uma sociedade cada vez mais democrática? Que mudanças em termos de gestão são observadas nos “equipamentos unificados” e que interferem na sua apropriação como espaço de lazer?

Como se pôde observar, várias são as questões que se apresentaram e que mereceram uma discussão, realizada sobretudo no capítulo referente às considerações finais.

No capítulo 1, buscou-se fundamentar a discussão em torno da importância e significado das intervenções estatais sobre a cidade. As políticas de reforma urbana ocupam a centro da agenda em relação às políticas sociais, especialmente nas regiões densamente povoadas, tal como a Região Metropolitana de São Paulo. O principal questionamento levantado nesse capítulo é sobre a legitimidade da aplicação dos recursos que deveriam ser investidos em educação. Por meio de intervenções tais como a criação dos Centros Educacionais Unificados, acaba-se por realizar propostas de reforma urbana à custa do orçamento da educação. Trata-se de analisar a legitimidade de tal intervenção, seu alcance e significado para a vida em uma metrópole como São Paulo. Discute-se se não haveria alternativa em termos de política educacional que, com o mesmo nível de investimento, tivesse maior eficácia na consecução do objetivo fundamental da educação, a apropriação do saber. Discute-se ainda a opção pela “espetacularização da política educacional”² em detrimento de outras alternativas de intervenção.

No capítulo 2, ao retomar as relações entre educação, cultura, esportes e lazer busca-se discutir como a necessidade de articulação de um discurso educacional foi capaz de legitimar esse tipo de intervenção estatal, por meio da valorização da “educação não-formal” e da necessidade de ações estatais integradas no âmbito do atendimento social. Trata-se de tentar desvelar aqui como a necessidade real de integração dessas ações estatais e de valorização da educação não apenas como escolarização é usada na elaboração de uma política educacional que, de fato, parece trazer poucos avanços no sentido de garantir a construção de uma sociedade educadora, que vá além da idéia de “cidade educadora”. Se a educação foi o grande espetáculo que se ofereceu ao público, a cultura, o esporte e principalmente o lazer são os adereços sem os quais o espetáculo não ficaria tão convincente. Discutem-se as intervenções estatais e os lugares da educação formal, não-formal e informal e o direito à educação na perspectiva do acesso, permanência, qualidade e diversidade. Questiona-se a confusão entre a idéia de extensão de horários escolares, o período integral na educação, a idéia de uma

² Vale-se aqui do conceito de “espetáculo”, central no pensamento do intelectual francês Guy Debord (1931-1994). Segundo Safatle (2008), “a noção de espetáculo visa dar conta do núcleo das transformações contemporâneas nas técnicas de governo”, transformações que “colocaram a produção do espetáculo no cerne dos dispositivos de colonização de nossas formas de vida”.

educação integral e a integração de lugares educadores. Trata-se de desvelar os discursos sobre a cidade educadora e suas possibilidades concretas.

No terceiro capítulo, apresenta-se um panorama da concepção dos CEUs a partir dos documentos analisados, bem como do discurso acadêmico que o legitima, mas que aqui é encarado como discurso oficial. No capítulo seguinte, busca-se analisar as questões recorrentes oriundas do processo de observação das unidades e das entrevistas realizadas com os sujeitos.

Por fim, busca-se responder aos questionamentos iniciais que motivaram esta investigação. Espera-se com isso que o leitor sinta-se encorajado a, muito mais do que buscar respostas, poder elaborar seus próprios questionamentos, inclusive sobre a natureza desta pesquisa.

Capítulo 1: cidade, cidadão, cidadania

- a cidade capitalista global e suas contradições
- construção da cidadania regulada
- educação como política de reforma urbana?

Uma das imagens que mais circulou na grande imprensa durante o processo de implantação dos CEUs na cidade de São Paulo destacava o fato de que a construção do equipamento público aconteceu, de fato, em lugares onde houvera um descaso histórico do poder público com o atendimento das demandas por educação, cultura, esportes e lazer. No entanto, observa-se que a política educacional, ao buscar equacionar problemas sociais diferentes e que necessitariam políticas sociais distintas, atendeu muito mais a interesses de uso do montante de investimentos do setor de educação para o atendimento de outras demandas sociais, legítimas e importantes, tais como a reforma urbana, a cultura, o lazer, os esportes.

O discurso sobre os benefícios de uma ação integrada no campo das políticas sociais foi legitimador dessa política educacional. Embora seja possível e desejável a efetivação de políticas sociais integradas, busca-se questionar com esta pesquisa se esse tipo de política educacional não atendeu muito mais a uma oportunidade de fidelização político-partidária, tratando cidadãos como clientes, do que de construção de uma escola pública aberta, democrática, pluralista, republicana e que incorpore à sua dinâmica estratégias educacionais para além da educação formal.

A imagem desse novo equipamento público impressiona, especialmente a do CEU Jambeiro, a primeira das unidades a ser inaugurada: notam-se as casas construídas por meio do esforço da população na busca por espaço, ruas de terra, típicas da periferia paulistana, e encravado ali um equipamento que revela o alto grau do que se pode denominar aqui de “espetacularização da arquitetura e da política educacional”.

Foto 1 - Vista Aérea do CEU Jambuí³

Foto: Blair Alden

O objetivo deste capítulo é discutir as contradições ensejadas por esse tipo de intervenção estatal e suas contradições, buscando entender até que ponto, de fato, esse tipo de política educacional é capaz de contribuir para a construção da cidadania na “cidade capitalista global”. Admite-se que este tipo de intervenção contribui para a construção de uma “cidadania regulada”, ajustada aos desígnios do capitalismo global, além de reforçar a idéia de que o “espetáculo arquitetônico” será capaz de redimir os históricos contrastes, as desigualdades e a segregação social e espacial típicas das metrópoles capitalistas globais. Nas palavras de Guy Debord:

O conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. As suas diversidades e contrastes são as aparências organizadas socialmente, que devem, elas próprias, serem reconhecidas na sua verdade geral. Considerado segundo os seus próprios termos, o espetáculo é a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a *negação* visível da vida; uma negação da vida que se *tornou visível*. (Debord, 2003, p.11).

³ Imagem disponível em: <http://www.arcoweb.com.br/arquitetura/arquitetura428.asp>. Acesso em 08/01/2008.

Neste sentido, toma-se como referência inicial para esta discussão as relações entre capital e Estado, como dimensões relacionadas e materialmente construídas e que no sistema capitalista encontram bases ideais para que nesta relação o capital não encontre limites para sua expansão. István Mészáros (2002) argumenta que o sistema de “sociometabolismo do capital” torna-se incontrolável. E quanto mais aumentam a competitividade e concorrência no capitalismo, piores são as consequências sociais, tais como a destruição ou a precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica da sociedade subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias.

O Estado moderno é entendido por Mészáros (2002) como uma estrutura política compreensiva de mando do capital, um pré-requisito para a conversão do capital num sistema dotado de viabilidade para a sua reprodução, expressando um momento constitutivo da própria materialidade do capital. O Estado moderno é inconcebível sem o capital, que é o seu real fundamento, e o capital, por sua vez, precisa do Estado como seu complemento necessário. Assim, não há como não produzir extensas desigualdades e formas de segregação sociais, típicas desta etapa do capitalismo global. A questão que se coloca é: em que medida intervenções estatais por meio das políticas educacionais, que se buscam discutir aqui nesta pesquisa, são capazes de alterar esse “sociometabolismo” ou são apenas mais uma expressão dele mesmo? É possível acreditar nos discursos (que soam bastante vazios) sobre oportunidades iguais, justiça social, inclusão social, na medida em que os próprios discursos parecem capazes de atuar como atenuadores e mitigadores das contradições vigentes?

Toda a conversa sobre “imparcialidade” e “justiça” como base da “igualdade” coloca o carro na frente dos bois mesmo quando seja sincera, e não uma camuflagem cínica para a negação das mais elementares condições de igualdade. A definição das questões em jogo em termos de “igualdade de oportunidades” está nas mãos dos que anseiam por evitar qualquer mudança nas relações de poder prevalentes e nas correspondentes hierarquias estruturalmente impostas, oferecendo a promessa irrealizável de “oportunidade igual” diante dos críticos da desigualdade social como a cenoura inalcançável na frente do burro. A promessa de “imparcialidade” e “justiça” em um mundo dominado pelo capital só pode ser o álibi mistificador para a permanência da *desigualdade substantiva*. (Mészáros, 2002, p.305).

Embora já se tenha despejado rios de tinta para fazer a crítica dessa abordagem estruturalista, segundo a qual a estrutura econômica é determinante na construção das relações sociais e tanto o Estado como o mercado aparecem como expressão e agentes das desigualdades sociais, no bojo desta pesquisa não será possível desconsiderar esse tipo de análise na medida em que grande parte do discurso estatal travestido de ciência educacional que vai fundamentar as ações de implantação dos CEUs parte da idéia de que estes equipamentos atuam quase que como “redentores” dos socialmente segregados. O que é uma falácia.

Luiz Eduardo Wanderley (2006), ao discutir a emergência de São Paulo no contexto da globalização e com base nos argumentos de distintos analistas assinala, a partir de uma visão abrangente, a globalização da economia capitalista como a resultante de mutações aceleradas e profundas operadas nas últimas décadas em diversos âmbitos: *tecnológico* (microeletrônica, processamento de informações e telecomunicação por satélite, que permitem o incremento do volume da velocidade das informações e reduzem os custos de comunicação e de transporte); *político* (decisões governamentais de ajuste estrutural baseado na liberalização e desregulamentação dos mercados de bens, serviços e fatores de produção, diretrizes e pressões de agências internacionais e instâncias informais de geogovernança global); *geopolítico* (fim do comunismo); *microeconômico* (estratégias de investimento, produção e comercialização em escala mundial de firmas industriais e financeiras submetidas à competição acirrada e livre de entraves); e *ideológico* (hegemonia neoliberal).

Para o autor, alguns fatores tornam a globalização um processo irreversível, sendo que vários destes estão presentes na realidade cotidiana de uma metrópole como São Paulo: a ampliação geográfica e a crescente interação do comércio internacional, a conexão dos mercados financeiros e o crescimento do poder das companhias transnacionais; ininterrupta revolução dos meios tecnológicos de informação e comunicação; a exigência, universalmente imposta, por direitos humanos – ou seja, o princípio (do discurso) democrático; as correntes icônicas da indústria cultural global; a política mundial pós-internacional e policêntrica; a questão da pobreza mundial; a destruição ambiental mundial; os conflitos transculturais localizados.

Para Wanderley (2006) existe a possibilidade de uma “globalização contra-hegemônica”, já que na perspectiva de uma teorização crítica da globalização neoliberal, refuta-se a falácia do determinismo de que ela seja um processo espontâneo, automático e irreversível, que se intensifica e avança segundo uma lógica e uma dinâmica próprias suficientemente fortes para se imporem a qualquer interferência externa, tal como admite Boaventura de Souza Santos (2002). Portanto, mais do que apenas entender a influência que os processos econômicos globais têm sobre a cidade de São Paulo, é preciso estar atento ao fato de que, conforme nos revela João Sette Whitaker Ferreira,

mais do que global, as dinâmicas que dirigem a produção da cidade de São Paulo são a representação do mais arcaico patrimonialismo, e refletem uma cidade que sequer soube superar a herança colonial de sua sociedade, por sobre a qual se aplica ideologicamente uma matriz de ‘modernidade’ que, a continuar assim, nunca irá responder à demanda emergencial por soluções que promovam efetivamente a cidade socialmente justa e democrática. (Ferreira, 2003, p.144).

Desta forma, Wanderley (2006) sugere nomear a cidade de São Paulo como uma “grande metrópole”, por seu alcance geográfico e ponto de referência regional para diversas cidades vizinhas, bem como para a área metropolitana. Considera ainda rigorosas as denominações “megametrópole”, “cidade-global periférica” ou “cidade-global emergente”,

porque determinados componentes (...) estão presentes em São Paulo, porém eles comparecem numa situação subordinada e assimétrica, quer como potencialidades em certos aspectos (expansão do terciário, bancos internacionais, comércio mundial etc.), mas que não podem ser equiparados às cidades de Nova York, Londres e Tóquio (e mesmo outras), quer apresentando baixa intensidade em outros aspectos (sedes de conglomerados, aeroporto internacional, tecnologia avançada etc.). (Wanderley, 2006, p. 196).

Além do debate sobre a cidade de São Paulo, torna-se necessário discutir qual o papel do Estado na sociedade contemporânea na tentativa de compreender a direção de suas intervenções em uma cidade capitalista global-periférica. A análise de Gosta Esping-Andersen (1991), professor do Departamento de Ciências Políticas e Sociais do Instituto Universitário Europeu de Florença, demonstra como os economistas políticos clássicos – conservadores, liberais ou marxistas – já se preocupavam com a relação entre o capitalismo e bem estar social e o papel que o Estado desempenharia nessa relação. Para os liberais, o mercado aboliria as classes. Além de um “mínimo necessário”, a intervenção do Estado

criaria monopólios, protecionismo e ineficiência. Os liberais rejeitam qualquer forma de proteção social. Todos concordavam que o caminho para a igualdade e prosperidade deveria ser pavimentado com o máximo de mercados livres e o mínimo de interferência estatal. Essa adesão entusiástica ao capitalismo de mercado tem como alvo o Estado que preservava privilégios absolutistas, protecionismo mercantilista e corrupção por toda parte. Neste sentido, como coloca o autor, “podemos entender porque às vezes Adam Smith se parece com Karl Marx”. (Esping-Andersen, 1991, p.86).

A democracia sempre foi temida pelos liberais, assinala Esping-Andersen (1991). Com o sufrágio universal, era provável que este politizasse a luta pela distribuição, pervertesse o mercado e alimentasse a ineficiência. A economia política conservadora procurou reprimir o impulso democrático. Por outro lado, a economia política marxista não só abominava os efeitos atomizantes do mercado, como também atacava a convicção liberal de que os mercados garantem a igualdade. A questão central para todos: se – e em que condições – as divisões de classe e as desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo podem ser desfeitas pela democracia parlamentar. Temendo a democracia, os liberais não queriam ampliá-la e os socialistas suspeitavam que esta não seria uma resposta ao desejo de emancipação. Ampliações importantes dos direitos políticos foram necessárias antes que os socialistas pudessem adotar uma análise mais otimista da democracia parlamentar. No marxismo atual, no entanto, o autor assinala de que forma a política social introduz um elemento de natureza diversa na economia política capitalista, sendo um “cavalo de tróia” que pode transpor a fronteira entre capitalismo e socialismo.

Para Esping-Andersen (1991), a social-democracia adota o reformismo parlamentar como estratégia dominante em relação à igualdade e ao socialismo, baseada em dois argumentos: 1) os trabalhadores precisam de recursos sociais, saúde, educação, para participar efetivamente como cidadãos; 2) a política social não só é emancipadora, é também uma pré-condição da eficiência econômica. Segundo o autor, a estratégia social-democrata consistia em que a política social resultaria em mobilização de poder. Ao erradicar a pobreza e o desemprego, o Estado de Bem Estar (*Welfare State*) aumentaria as capacidades políticas e reduziria as divisões sociais que são as barreiras para a unidade política dos trabalhadores. O modelo social democrata seria o pai de uma das principais hipóteses do debate contemporâneo sobre o Estado de Bem Estar: a mobilização de classe no sistema parlamentar

poderia ser um meio para a realização dos ideais socialistas de igualdade, justiça, liberdade e solidariedade. Esse quadro parece muito distante num país como o Brasil.

No entanto, para Aldaísa Sposati (2002), o modelo de Estado de Bem Estar europeu do final do segundo quartil do século XX, embora sob o capitalismo, fundou uma nova forma de regulação social sob a égide da cidadania e do pleno emprego. A centralidade da regulação econômica no mercado, que caracteriza a orientação neoliberal, traz alterações substantivas e específicas aos processos de regulação social que são inaugurados só ao final do século XX. Para a autora,

O dever social do Estado na América Latina, e possivelmente nos países do sul da Europa, só se manifesta após os períodos ditatoriais e amalgamados às lutas pelo Estado de Direito. (...) O modo de regulação estatal do social vai ser determinado por este conjunto de situações, que aqui denominamos de **regulação social tardia**, que provocam uma série de características às políticas sociais latino-americanas (...) (Sposati, 2002, p.1, destaques no original).

A regulação social tardia a que se refere a autora começa a acontecer a partir das políticas sociais implementadas pelo regime militar. Sonia Miriam Draibe (1994) argumenta que o “núcleo duro” das políticas com que o regime militar brasileiro enfrentou a questão social localizou-se menos nos programas sociais e mais no arrocho salarial, no cerceamento às organizações e à participação, enfim, na exclusão social. Refere-se ainda a quatro teses que parecem equivocadas na análise sobre funções ou gestão da política social no regime autoritário. 1) As políticas sociais não ocuparam posição central na agenda dos governos militares, mas sob o regime militar se consolidou e expandiu o sistema brasileiro de proteção social. Para a autora, não se deve confundir ausência de políticas sociais com desempenho medíocre dessas intervenções estatais. 2) Outro equívoco é considerar equivalente a má posição das políticas sociais com os arcaísmos e atrasos na sua organização e gestão. Atraso e modernidade conviveram na máquina administrativa das políticas sociais. 3) Não parece adequado confundir o discurso técnico, racionalizador e “apolítico” da tecnocracia militar com o uso clientelístico e político eleitoral na tomada de decisões das políticas sociais levada a cabo pelos militares. 4) É um erro também entender as políticas sociais como o mecanismo por excelência usado pelos militares para legitimarem-se no poder.

Entre os anos 30 e 70, para a autora, as políticas sociais no Brasil ganham as características mínimas que permitem defini-las como um Estado de Bem Estar: A) um sistema nacional. B) uma base de financiamento do gasto público social. C) um modo de regulação do mercado através da mobilização e operação do fundo público, impactos na formação do salário indireto e definição das bases do consumo de massa. D) corpos profissionais e burocráticos. E) clientelas específicas para cada área de atuação. F) graus de identificação institucional em cada área, possibilitando o seu reconhecimento valorativo. Sonia Miriam Draibe (1994) descreve, dessa forma, o processo de consolidação institucional do Estado de Bem Estar no Brasil destacando o fato de que permaneceu o modelo cooptativo de incorporação e definição de grupos sociais com privilégios, assim como a dinâmica clientelista de distribuição de benefícios. O modo de articulação de interesses tendeu a predominar no auge do regime militar mediante a incorporação de interesses de grupos articulados à tecnocracia governamental.

Não creio ser necessário insistir nos dados que demonstram os impactos modestos, insuficientes ou quase nulos das políticas sociais ao final de um período que foi também marcado pela consolidação das suas estruturas institucionais e a forte expansão de seus programas. Mais importante é perguntar pelas razões mais profundas desses resultados, que dificilmente podem ser atribuídas tão-somente ao descaso dos governantes ou aos mecanismos coercitivos e autoritários do regime, como é do gosto do pensamento ingênuo ou como é próprio dos argumentos – nem por isso ilegítimos – que apontam somente os objetivos políticos que teriam movido as decisões e as políticas sociais. (Draibe, 1994, p. 295).

Segundo Draibe (1994), embora muito distante da satisfação das necessidades sociais do país, o gasto social passou a ser significativo, atingindo, nos anos 80, entre 15 e 20 % do PIB. Aqui se construiu um tipo de sistema de proteção social conservador ou, com fortes marcas corporativistas e clientelistas na consagração de privilégios e na concessão de benefícios. Sob o regime autoritário, o sistema de políticas sociais brasileiro completou-se e passou a reproduzir-se segundo princípios e lógicas que responderam tanto pelo seu sucesso quanto pelos seus fracassos:

- A extrema centralização política e financeira no nível federal das ações sociais do governo.
- A acentuada fragmentação institucional.
- A exclusão da participação social e política dos processos decisórios.

- O princípio do autofinanciamento do investimento social.
- O princípio da privatização.
- O uso clientelístico da máquina social.

Estes “princípios e lógicas” desvelados pela autora podem ser encontradas, em maior ou menor grau, no processo de implementação dos CEUs na cidade de São Paulo, especialmente com relação à exclusão da participação social e política nos processos decisórios e ao uso clientelístico da máquina estatal, como poderá ser observado no capítulo três desta pesquisa.

Para Draibe (1994) ao se consolidarem as estruturas e os modos de financiamento do Estado de Bem Estar no Brasil sob a égide e imagem do regime autoritário, consolidou-se também um tipo de intervenção social do Estado fundado sobretudo na capacidade contributiva do trabalhador, sancionando aquilo que podemos chamar de distribuição primária de renda, e portanto, introduzindo medíocres instrumentos corretivos. Para a autora, o país logrou construir um denso sistema de políticas sociais. Entretanto, tais políticas tenderam a reproduzir e reiterar as desigualdades iniciais. Contribuíram para tanto: o perfil do financiamento do gasto social, apoiado em fundos de aplicação vinculada; a estrita base com a qual se financia o gasto social (ou parte importante dele); o modo de agregação de interesse, conformando um sistema estratificado e segmentado de proteção, assegurado de privilégios em vez de direitos mínimos à cidadania. Decorrem duas conseqüências (Draibe, 1994):

- 1) Além da enorme massa dos pobres e miseráveis que, em princípio, seriam “clientes” da política social assistencial, a grande maioria da população empregada e recebendo regularmente salários baixos necessitou sempre da assistência do Estado para assegurar uma condição de vida básica, o que tendeu a sobrecarregar recorrentemente as políticas sociais, reduzindo sua eficácia.
- 2) Em decorrência, as políticas sociais reiteradamente contaram com recursos insuficientes – mesmo quando houve vontade política de reforçá-los – o que tendeu a comprometer a qualidade e a quantidade dos serviços. Acabou por ocorrer a expansão da cobertura, em educação e saúde, por exemplo, não acompanhada da manutenção e melhoria da qualidade dos serviços.

Segundo Ricardo Paes de Barros e Mirela de Carvalho (2004), variedade e descentralização caracterizam, em termos gerais, o perfil da nossa política social atual. Os principais problemas da baixa efetividade da política social atual são: falta de integração entre programas e políticas sociais setoriais, ausência de coordenação entre níveis de governo, precária focalização na população mais carente, raras avaliações de impacto dos programas. Tudo isso contribui para não reduzir a desigualdade de renda, estável ao longo da última década. A estabilidade exigida pelo grau de desigualdade indica que o significativo volume de recursos dedicados aos programas sociais foi bem menos efetivo do que se poderia esperar.

Os autores assinalam três desafios para as políticas sociais no Brasil: 1) necessidade de uma política social flexível – apesar da pobreza ser global sua solução é local. 2) efetividade – o sucesso de uma política depende do grau de engajamento da população beneficiada. O desafio é como estimular essa participação. 3) clara opção pelos mais pobres. Assinalam ainda, de forma bastante polêmica e discutível, que há uma independência entre as políticas social e econômica, visto que a primeira não representa uma pressão orçamentária uma vez que o desafio não é sua expansão, mas uma utilização mais efetiva dos recursos de que se já dispõe. Neste sentido, seria fundamental a permanente avaliação das políticas públicas sociais. Se há, de fato, ineficiência na aplicação de recursos, ainda assim estes parecem não ser suficientes diante das demandas sociais. Portanto, no caso brasileiro, conjuga-se a escassez de recursos com um uso não eficiente.

Para Marta Arretche (2001), os estudos de avaliação de eficiência são fundamentais no Brasil porque paralelamente à escassez de recursos, a população atendida pelos programas sociais são de enormes proporções:

Quando um programa de merenda escolar deve alimentar diariamente 32 milhões de crianças, por exemplo, a eficiência do gasto se impõe, dado que, vista negativamente, a ineficiência implica a virtual impossibilidade de oferta desta fonte básica de alimentação a um exército de crianças dela dependentes. (Arretche, 2001, p.35).

Segundo a autora, a estrutura organizacional do Sistema de Proteção Social Brasileiro vem sendo profundamente redesenhada pois, à exceção da previdência, nas demais áreas da política social (educação, assistência social, saúde, saneamento e habitação popular) está ocorrendo uma progressiva descentralização, com atribuição da gestão para os níveis estaduais e municipais de governo (Arretche, 1999). Deve-se destacar que no caso de São

Paulo, sequer foi discutida a municipalização da rede de ensino fundamental, questão que deveria entrar na agenda do debate sobre política educacional. Com os recursos empregados em obras faraônicas como os CEUs e com um pacto federativo que garanta a transferência de recursos para o município, talvez fosse possível a municipalização de todo o ensino público fundamental na cidade de São Paulo, muito embora isso não fosse garantia da conquista da qualidade. Para a autora, “variações no porte populacional das cidades pode ser uma variável mais importante para a decisão pela municipalização das redes de ensino fundamental”.

No entanto, o fortalecimento das estruturas de poder local é fundamental na construção de uma cidadania ativa, com o participação cada vez mais intensa da sociedade civil nos processos decisórios sobre a adoção desta ou daquela estratégia governamental de aplicação de recursos. Ficando as decisões mais próximas da cidade, há maior possibilidade delas ficarem também mais próximas do cidadão, em que pese toda a nossa cultura política baseada no autoritarismo, clientelismo e na patronagem. O processo de construção da cidadania no Brasil ainda está em curso, sendo algo complexo, contraditório e atravessado por avanços, retrocessos e lutas.

Pode-se observar um pouco desta história, que não começa no Brasil. Reinhard Bendix (1996) trata das transformações das sociedades européias ocidentais desde o século XVIII. O texto, originalmente publicado nos anos 60, faz uma análise do processo de construção da cidadania como foco nas relações não apenas econômicas pois “a reciprocidade das relações sociais está dentro de padrões porque os homens se orientam pela expectativa dos outros, e toda ação do outro limita o âmbito das respostas possíveis” (Bendix, 1996, p.92). No crescente processo de “racionalização” da sociedade moderna, busca situar como se dá a passagem de uma situação nas sociedades tradicionais onde “nenhum direito imediato é concedido a súditos em posição de dependência econômica” (Bendix, 1996, p.91), para uma situação na qual, após as “revoluções gêmeas do Ocidente”, emerge um “novo padrão de relações de classe, substituindo a antiga relação tradicional por uma relação de autoridade individualista” (Bendix, 1996, p.92). Assim, o processo de construção dos Estados-nação da Europa ocidental é examinado tomando essa dinâmica histórica como pano de fundo.

Na passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna ocorre um processo de contínuo ajuste de direitos e obrigações, enquanto que as relações de autoridade tradicionais

permanecem “intactas”. Bendix (1996) busca responder a questão: quando essa discrepância entre os direitos e responsabilidades dos senhores se torna manifesta? Na fase inicial da industrialização inglesa, a responsabilidade de proteger o pobre contra os riscos da vida é explicitamente rejeitada, o que contrasta com o paternalismo das relações tradicionais. Esse “fenômeno novo” fará com que se busquem também novas formas de “explicação” da causa da pobreza. Três destas interpretações são citadas pelo autor: 1) a que vê a causa da pobreza no próprio esforço do pobre, sempre insuficiente, pois lhe faltam o “orgulho, a honra e a ambição” de seus superiores. Desta forma, a “caridade” apenas destruiria o incentivo e intensificaria a pobreza; 2) os esforços “perniciosos” da caridade estão ligados à teoria do mercado de trabalho: o empregador não pode agir irresponsavelmente e prejudicar seu próprio interesse, devendo “permitir à fome produzir seu efeito”, para que os trabalhadores sejam compelidos a se empenhar; 3) a explicação que relaciona essa teoria do mercado de trabalho com a teoria da população. A tendência da população aumentar mais rapidamente do que seus meios de subsistência torna “responsabilidade das classes mais altas entender essa lei e instruir as classes inferiores de acordo com elas” (Bendix, 1996, p.95). A imprevidência pode ser uma causa natural, mas resultaria também “da ignorância e da falta de restrição moral, e essas falhas podem ser combatidas pela educação” (Bendix, 1996, p.95).

Assim, *a educação* torna-se a tônica de uma nova ideologia empresarial, para que os empregadores se aproximem de seus trabalhadores com “simpatia e confiança” e “ajudem-nos ativamente na formação de hábitos prudentes”. As ideologias empresariais vão combinar os três elementos: 1) o elemento paternalista, modelado segundo a propriedade tradicional. 2) o elemento impessoal, modelado segundo a concepção de mercado dos economistas clássicos, no qual a pressão do próprio mercado força os trabalhadores a cumprirem o que seus empregadores mandam. 3) o elemento educacional, modelado segundo a sala de aula, na qual a instrução, os incentivos e as penalidades ou as persuasões motivacionais indiretas são usados para disciplinar os trabalhadores e impeli-los a realizar seus esforços. Com isso, pode-se lembrar da criação do SESC e do SESI no Brasil, em 1946, como bem demonstrado na pesquisa empreendida por Betânia Figueiredo (1991).

Bendix (1996), portanto, vai postular que, no processo de industrialização da Europa ocidental, houve uma seqüência que conduziu ao declínio do paternalismo e ao surgimento do elemento impessoal e subseqüentemente, a uma confiança declinante nas forças do mercado e a uma crescente confiança no modelo educacional. Quando trata especificamente da

construção dos direitos sociais, toma como direito social básico o *direito à educação básica*. Observa-se que esta educação básica, como um direito social, é um “atributo da cidadania que compensa o indivíduo por seu consentimento em ser governado pelas leis e pelos agentes de sua comunidade política nacional” (Bendix, 1996, p.122).

Para Bendix, as idéias de cidadania nacional e de uma autoridade nacional soberana são conceitos básicos do liberalismo. Elas têm relevância especial para a educação porque na Europa o ensino esteve nas mãos do clero durante séculos. Conseqüentemente, as escolas estavam mais sob a autoridade clerical do que política. O conflito sobre o controle clerical ou laico da educação durou até presentemente, segundo o autor. O direito e o dever de “receber uma educação básica” podem ser considerados outros modos de “igualar a capacidade de todos os cidadãos de se utilizarem dos direitos a que estão habilitados”. Como tal, a educação pública básica exemplifica o componente plebiscitário do Estado-nação, uma vez que a freqüência à escola não só é obrigatória a todas as crianças, mas também depende de uma contribuição financeira de todos os contribuintes. Como assinala Bendix (1996), “aqui também as igualdades formalmente instituídas dão origem a novos tipos de desigualdades” pois “aqueles que se preocupam com o ensino e a organização das escolas reúnem-se por causa de seus interesses profissionais e econômicos comuns” (Bendix, 1996, p.136). A extensão do direito de cidadania às classes baixas envolve em muitos níveis uma institucionalização do critério de igualdade abstrato que dá origem tanto a novas desigualdades como a novas medidas para lidar com essas “conseqüências subordinadas”.

Dessa maneira, podemos observar que, diante de uma visão liberal que desconsidera as desigualdades produzidas em função da estrutura econômica, a educação é apresentada como se fosse a possibilidade da construção da igualdade fundamental, para em seguida mostrar-se a desigualdade como mera conseqüência da falta de educação. E, portanto, como um problema de “ajuste” de determinados grupos sociais às “conseqüências subordinadas”.

Evaldo Amaro Vieira (1992) afirma que a “política econômica e a política social vinculam-se à acumulação do capital”. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, surge com os movimentos populares do Séc. XIX. Segundo o autor, os planos, os projetos e os programas referentes à educação, habitação popular, condições de trabalho e de lazer, saúde pública, previdência social “*não se colocam como totalidades absolutas*. E não se põem como totalidades absolutas enquanto

esferas mais amplas, com a denominação de política social ou, em outro caso, de política econômica”. (Vieira, 1992, p. 22, destaques no original).

Assim, fica claro que, embora em outros momentos históricos não tenha havido no Brasil política social desligada dos reclamos populares, hoje há um panorama de desmobilização dos movimentos sociais de base comunitária. Uma das justificativas para isso é o fato do Estado acabar assumindo alguns destes reclamos. Os direitos sociais, portanto, significam a consagração de reivindicações e lutas dos trabalhadores e das classes populares e menos favorecidas com relação ao acesso a esses direitos sociais.

Numa concepção liberal, orientadora da política social adotada até mesmo por governos supostamente “populares” objetiva-se satisfazer demandas não atendidas pelo mercado capitalista, facilmente observáveis no escopo da intervenção estatal atual, mesmo em nível municipal, tal como analisado nesta pesquisa:

Localizada no âmago de tal compreensão de história, de política e de Estado, a política social no método funcionalista converge para a aceção e para a atuação compensatórias, equilibrantes e normalizadoras. Um Estado, que se diz imagem do consenso, pretende facilitar a satisfação de determinadas necessidades, restringindo a desigualdade produzida pelo mercado capitalista. (Vieira, 1992, p. 30).

Segundo Vicente Faleiros (1986, p.62), a maior ou menor restrição ao acesso a bens e serviços sociais está articulada ao desenvolvimento do capitalismo e suas contradições. Nesse contexto, o Estado deve manter os mecanismos de trabalho e as relações capitalistas de produção ao mesmo tempo em que regula as atividades de mercado e da produção e atende a prestação de serviços e benefícios como direito da cidadania. Assim, deve-se atentar para o fato de que “as políticas de educação, saúde, habitação, trabalho, assistência, previdência, recreação e nutrição são objeto de luta entre diferentes forças sociais”. Sendo assim, as políticas sociais não são resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado.” As políticas sociais no capitalismo avançado e na América Latina, ainda que nos regimes de *Welfare State*, são ganhos conquistados por meio das lutas das classes populares e resultados de processos complexos de relação de forças. Nenhuma política social se produziu sem pressão por parte dos diferentes atores sociais.

O autor denomina as intervenções estatais resultantes desta lógica de “bondade aparente”, na medida em que as estruturas sociais se mantêm no sentido da reprodução social. Ora, nada mais aparente do que grandes investimentos em monumentos arquitetônicos espetaculares. Analisando a América Latina e suas políticas sociais, o autor faz referência ao fato de que, particularmente no Brasil não prevalece o direito de acesso universal do cidadão aos serviços prestados pelo Estado. Prevalece ainda um “sistema clientelístico, de favores e vantagens. Os benefícios surgem como uma vantagem pessoal, como favores do Estado, e quem os obtém parece ficar devendo uma obrigação a quem os presta. Essa obrigação pode significar até o atrelamento do voto em futuras eleições”. (Faleiros, 1986, p. 31).

Tratando especificamente da relação entre a expansão do capitalismo e as intervenções do Estado nesse domínio, argumenta o autor que, “vinculado à expansão do capitalismo encontra-se o desenvolvimento da tecnologia e dos equipamentos de produção, com novos equipamentos de saúde, lazer, transporte, comunicação”. Portanto, as políticas sociais passaram a significar também a implantação de áreas de lazer e esporte, escolas, praças, creches, espaços culturais. (Faleiros, 1986, p. 16).

A implementação dessas políticas, especialmente aquelas destinadas a atender ao lazer, parece corresponder assim a uma tentativa de “ocupar” o tempo de pessoas que estão à margem da inserção no complexo sistema de produção e consumo engendrado pelo capital. Essa “massa marginal”, tal como assinala José Nun (2000) em diversos estudos, aparecia como funcional para a reprodução da exploração capitalista. No entanto, o autor procura alertar para o fato de que

em muitos lugares, ao contrário, crescia uma população excedente que, no melhor dos casos, era simplesmente irrelevante para o setor hegemônico da economia e, na pior das hipóteses, se convertia em perigo para sua estabilidade. Isto expunha a ordem estabelecida ao problema político da gestão desses excedentes não funcionais de mão de obra, a fim de evitar que se tornassem disfuncionais. (Nun, 2000, p. 49).

Fica claro portanto, a partir do exposto, o complexo jogo de forças políticas em ação na implementação dessas políticas, muito embora elas sirvam à reprodução do capital. Com relação às políticas sociais, parece clara a necessidade de se estabelecerem programas que

visam a atender esses “excedentes não funcionais”, conforme já se havia assinalado em pesquisa anterior (Pacheco, 2004). Cabe analisar, mais uma vez, se há espaço, dentro dessa lógica, de superar tal situação e constituir novas formas de intervenção com relação às políticas de educação, lazer, cultura e esportes.

Alba Zaluar (1997) ao discutir os dilemas da noção de exclusão e as alternativas de políticas públicas assinala “as dúvidas e equívocos que perseguem aquele que pretende usar o conceito de exclusão com um mínimo de rigor” demonstrando a necessidade de enfrentar e diferenciar duas ordens de problemas: “o problema teórico e o problema prático-político, muitas vezes confundidos na retórica que vulgarizou o uso do termo”. Para a autora, na sua dimensão política, o termo exclusão refere-se atualmente, no debate sobre a crise do *Welfare State*, à exclusão ou integração na sociedade nacional. É assim que a maior parte dos autores usa o termo. A partir dessa perspectiva, a participação política e civil implica responsabilidades e deveres concretos, e não apenas direitos vagamente expressos em lei. Assim, a pessoa não é sujeito de direitos assegurados pela letra da lei, mas objeto de atendimento e proteção, ao mesmo tempo em que é sujeito disponível para cumprir várias funções perante a sociedade nacional, ou seja, prestar contrapartidas pelos serviços recebidos do Estado. A proposta é, então, que o Estado Passivo Providência seja substituído pelo Estado Ativo Providência. Não haveria mais assistidos a socorrer, mas pessoas com diferentes utilidades sociais, cuja capacidade deveria ser sempre aproveitada.

Nele também haveria a socialização radical dos *bens* e das *responsabilidades*. Uma nova concepção de solidariedade é mobilizada na ideologia desse Estado: não é nem a caridade privada, nem o bem-estar advindo dos direitos sociais, nem a mutualidade do solidarismo do século XIX. Refazer a nação, lema dessa ideologia, significa fomentar a solidariedade advinda do pertencimento a uma mesma comunidade nacional, na qual a seguridade é nacional — o novo sentido do social, visto que a questão social é nacional —, solidariedade que se traduz em *direito* e *dever* à integração. (...) a civilidade construída por um processo educativo generalizado, ao mesmo tempo escolar e extra-escolar, torna-se uma alternativa para as tentativas, muitas frustradas, de remediar a sociabilidade insociável (...). Nele, idealmente, as políticas públicas deveriam se ocupar de prevenir a exclusão mais do que de reinserir os excluídos; de criar uma sociabilidade positiva mais do que de remediar a negativa, embora no quadro de crise atual o oposto tenha que ocorrer na política de reinserção. (Zaluar, 1997, p.s/n, destaques no original).

Os atores sociais, segundo Alba Zaluar (1997), numa visão bastante otimista das relações que o Estado estabelece com setores locais, seriam diferentes na tentativa de construção desse Estado Ativo Providência: não mais os sindicatos e o Estado redistribuidor, mas uma série de associações de diversos tipos, junto às quais o Estado ainda seria o principal ator do social, criando nova legitimidade para a sua intervenção.

(...) é preciso sobretudo restaurar as redes locais de reciprocidade positiva, reforçar as solidariedades enfraquecidas entre as gerações, intra e extra-classe, assim como, nas políticas públicas, abrir espaço político para reconhecer e estabelecer parcerias com todas as formas de associações que promovem aquelas reciprocidades e solidariedades, principalmente no quarto setor. Isto também significa estar atento e responder às insidiosas tendências da globalização via mídia e indústria cultural, principalmente aquelas que alteraram as formas de sociabilidade e de solidariedade mencionadas acima, sobretudo as que organizam os jovens das camadas mais pobres. Por isso, é preciso um trabalho intenso com a juventude para reconquistar seus corações e mentes, com a valorização daquilo que foi montado no país pela iniciativa política e a criatividade cultural das camadas da população chamadas de populares, subalternas, trabalhadoras ou dominadas. (Zaluar, 1997, p.s/n).

Esping-Andersen (1999), no entanto, numa visão abertamente liberal, de certa forma indo à mesma trilha da autora anteriormente citada, alerta para o fato de que “os problemas que cercam o Estado de Bem Estar são intimamente relacionados com o mal-funcionamento do mercado de trabalho e das famílias”. Poderíamos dizer que, para o autor, os problemas decorrem deste desajuste entre as mudanças do mercado e das famílias. Como demonstra o autor, os Estados deverão lidar com problemas sociais decorrentes do processo de globalização, desemprego, rigidez na estratificação social, desigualdades e exclusão social e ainda instabilidade familiar. Indica, portanto, que a crise atual do Estado de Bem Estar tem fatores exógenos. O crescimento do risco de pobreza e exclusão social não é necessariamente inerente e inevitável na sociedade atual, mas decorre sobretudo do mal funcionamento de duas instituições: a família e o mercado de trabalho.

O autor busca entrelaçar três argumentos básicos: 1) o primeiro está endereçado para a crise do Estado de Bem Estar, como sendo resultado não apenas de seus desequilíbrios internos, mas da relação com o mercado e com a família; 2) a segunda linha de argumentos tenta mostrar que a crise do *Welfare State* resulta da desconexão entre seu arcabouço institucional e as mudanças exógenas, sociais; 3) o terceiro argumento decorre do segundo,

mostrando que há a emergência de novos riscos sociais com as mudanças no mercado de trabalho e na estruturação das famílias. A partir daí, mostra a dificuldade de estabelecer políticas que harmonizem a busca pela igualdade com o retorno ao pleno emprego. Portanto: igualdade, riscos, empregos, e a nova economia política são os temas importantes para o debate social atual, segundo o autor.

Ao discutir a relação entre o “*Welfare State*” e a busca da igualdade, Esping-Andersen (1999) afirma que os pilares básicos do Estado de Bem Estar foram os direitos de cidadania, a democracia, a proteção ao emprego e os direitos trabalhistas e, por último, os direitos a educação e a expansão do sistema moderno de educação de massa, considerada a “panacéia” da igualdade de oportunidades na primeira década do pós-guerra. No entanto, a promoção da igualdade não requer apenas a expansão e massificação da educação, como pode-se notar de forma bastante clara nos últimos anos no Brasil. Há uma distribuição desigual dos recursos, além da valorização desigual do capital social e cultural necessários aos diversos tipos de trabalhadores.

A dinâmica social alterou o papel dos três agentes econômicos envolvidos: Estados, Famílias e Mercado. Apareceram novos riscos sociais e atualmente o Estado não tem apenas de cobrir os riscos clássicos (doença, desemprego, terceira idade). As alterações demográficas, sociais e econômicas exigem a cobertura de novos riscos sociais, tais como o desemprego de longa duração ou riscos inerentes a alterações nas estruturas familiares, tal como o aumento das famílias monoparentais e diminuição do tamanho das famílias. As alterações demográficas, baseadas no envelhecimento da população e conseqüente diminuição da população ativa, pressionam o sistema de pensões, aumentando a necessidade de cuidados de saúde e de serviços de apoio e proteção social para a terceira idade e para as crianças. Os laços de ajuda entre os elementos das famílias que asseguravam os cuidados e guarda dos mais novos e o apoio aos mais velhos tornam-se tênues sobretudo nos meios urbanos. A maior participação das mulheres no mercado de trabalho traduz-se num aumento da procura de serviços sociais na área da infância e terceira idade, o que compromete a solidariedade intergeracional que suporta o sistema de pensões. O sistema sofreu também pressões econômicas, o desemprego de longa duração e o emprego precário, que afetam sobretudo os jovens, as mulheres e os trabalhadores com mais idade.

Com isso, são introduzidos no sistema novos riscos sociais que o Estado tem de ajudar a cobrir. A globalização e o progresso tecnológico e organizacional aceleram as mudanças e exigem flexibilidade dos mercados e dos trabalhadores. A estrutura do Estado demora a responder às novas necessidades sociais devido à sua rigidez e complexidade. Os condicionantes orçamentais repercutem no financiamento das políticas sociais. Perante este cenário, os mais pessimistas falam em colapso do Estado de Bem Estar Social e muitos defendem a necessidade de medidas preventivas, tais como políticas de apoio à família, dando maior protagonismo ao Estado na resolução deste problema. Para Esping-Andersen (1999), a complexidade do assunto exige medidas multidimensionais e uma alteração no contrato social que implique a efetiva participação de todos os atores envolvidos (Estado, famílias, mercado) com caráter preventivo envolvendo não apenas as despesas sociais, mas também o investimento social, em áreas como a educação e formação.

Mas, afinal de contas, qual o papel da educação na construção da igualdade, dados os determinantes econômicos e sociais contemporâneos? E no Brasil? É possível, de fato, a construção da igualdade a partir de políticas educacionais diante do quadro social e das relações econômicas vigentes? A política de construção de grandes complexos educacionais é uma resposta à altura desta problemática da construção da igualdade mediante o acesso às oportunidades educacionais? Todas essas questões são complexas e merecerão mais atenção no capítulo três.

Ellen Immergut (1996) reflete sobre problemas no campo das ações estatais que impliquem uma análise da ação institucional na tentativa de explicar a mudança no escopo de intervenção do Estado. Partindo-se do pressuposto de que a instalação dos CEUs foi uma mudança significativa no escopo das ações públicas municipais no campo da educação, como ela foi viabilizada? Para a autora, a força explicativa da análise institucional está em mostrar como as demandas e as ações do Estado podem se articular de modo distinto em diferentes sistemas políticos. Seria possível, portanto, proceder a uma análise institucional para verificar como foi possível a implementação dessa política educacional, embora não seja esse o objetivo desta pesquisa.

Resultados díspares em termos de políticas públicas poderiam, para Immergut (1996), ser explicados por meio da análise das “regras do jogo”, ou seja, de como o desenho institucional determina procedimentos que facilitam ou impedem a tradução do poder político em políticas concretas. O conjunto dessas normas institucionais determinariam lógicas distintas de tomada de decisão que definiriam os parâmetros de ação do governo e a atuação dos grupos de interesse. Se for assim, o discurso sobre a possibilidade de construção da igualdade via política educacional poderia ser apenas retórica legitimadora da ação estatal ou haveria possibilidade concreta de uma política educacional na direção da construção da igualdade? Pelas observações e análises realizadas neste estudo, no que concerne à política educacional empreendida pelo governo Marta Suplicy (2001-2004), com continuidade no governo Serra-Kassab (2005-2008), a construção da igualdade via política educacional soa claramente como retórica vazia, como poder-se-á concluir na análise das observações e entrevistas, bem como na análise documental. Trata-se, como nos alertou a autora, de construir uma retórica legitimadora da intervenção desejada pelos atores estatais.

A partir dessa perspectiva da análise institucional, pode-se interpretar a efetivação da política educacional do governo Marta Suplicy e sua continuidade no gestão seguinte como sendo uma resposta aos limites institucionais encontrados e que determinaram a execução de um projeto que levou em conta: A) o fato de haver soma considerável de recursos públicos a serem investidos em educação. B) o fato de haver uma limitação orçamentária para o investimento em políticas de cultura, esportes e lazer. C) a possibilidade de construção de um equipamento que traga um impacto em termos urbanos, atendendo sobretudo áreas da cidade carentes de equipamentos, respondendo a demandas de atores e grupos de interesse. D) a tomada de decisão política leva, além das regras institucionais, os resultados eleitorais que podem ser obtidos a partir de sua implementação.

As decisões políticas são fruto de uma sequência de decisões tomadas por diferentes atores situados em distintas posições institucionais. Portanto, a essência de um sistema político é a maneira pela qual as instituições políticas repartem os votos entre diferentes jurisdições, em combinação com a distribuição partidária destes votos, que criam lógicas complexas de tomada de decisão, diferentes oportunidades e limites para a ação, “tanto de líderes políticos quanto de grupos de interesse” (Immergut, 1996). Deve-se destacar que a primeira derrota da prefeita Marta Suplicy (2004) apontou claramente uma distribuição favorável de seus votos nas localidades que haviam sido objeto de intervenção com a

construção dos CEUs, tendo alcançado razoável êxito eleitoral nestas localidades. No entanto, passado o impacto do “espetáculo arquitetônico”, pôde-se observar que houve acentuada queda de sua popularidade, mesmo nos distritos eleitorais contemplados com a construção destes equipamentos, o que colaborou com a sua segunda derrota (2008).

Immergut (1996) mostra ainda como as instâncias de decisão e veto podem estar em diferentes arenas políticas: executiva, legislativa ou eleitoral. ***Admite-se nesta pesquisa, portanto, que a arena executiva é que determinou esta tomada de decisão com relação a construção dos Centros Educacionais Unificados, com base em critérios eleitorais***, embora o discurso legitimador da intervenção esteja calcado na idéia de uma ação sobre os “bolsões de pobreza” (Sposati, 2001). As oportunidades de veto é que determinam se a instância efetiva de decisão será a arena executiva, parlamentar ou eleitoral, e nos parece que neste caso específico a arena eleitoral teve peso decisivo. Segundo Immergut (1996), os mecanismos específicos de veto é que determinam que políticos ou eleitores têm o poder de ratificar ou rejeitar as políticas propostas. Posições de veto são pontos de incerteza estratégica, decorrentes da lógica do processo decisório, que possibilitam diferentes estratégias por parte dos grupos de interesse. Assim, partindo desta perspectiva de análise, as instituições é que determinaram o ponto de equilíbrio entre as demandas dos grupos e os objetivos do executivo. Assim, as regras do jogo definem lógicas políticas distintas e diferentes políticas públicas. A adaptação do governo Marta Suplicy a estas regras do jogo determinou a implementação dessa política pública educacional no município de São Paulo.

Gadotti (2005)⁴, num artigo denominado “a escola na cidade que educa”, relata que em 2004 a Cidade de São Paulo candidatou-se para fazer parte da rede de “Cidades Educadoras” e apresentou o projeto CEU (Centro Educacional Unificado) como um exemplo de construção da “cidade educadora”, inspirados na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar para se estender a toda a cidade. O projeto dos CEUs, segundo o autor, “foi concebido como

⁴ Conforme será discutido no capítulo 3, a implantação dos CEUs contou com a participação ativa do Instituto Paulo Freire (IPF). Moacir Gadotti é um dos seus agentes principais e representa aqui o discurso oficial. Além desta parceria entre a PMSP e o IPF ocorreram outras, para a efetiva implantação dos CEUs, tais como as parcerias realizadas com a FIA (Fundação Instituto de Administração) e com o CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura) de São Paulo.

uma proposta intersetorial”, abrangendo diversas áreas tais como meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer e “se constituem em espaços de afirmação de direitos e de promoção da cidadania” e fundam-se no “conceito de educação com qualidade social”.

O primeiro questionamento que seria necessário fazer é se desta forma estaria sendo admitido que as escolas públicas municipais de pequeno porte não apresentam “educação com qualidade social” e não poderiam desempenhar os objetivos de “agregação da comunidade” com propostas diversificadas. A questão é: se um equipamento como os CEUs custaram em média 20 milhões de reais a unidade, o que seria capaz de se construir a partir da rede já existente gastando-se um milhão de reais em vinte escolas dentro de uma mesma região? Não é possível construir um bom teatro com um milhão de reais? Ou um conjunto de piscinas? Ou ginásios esportivos? Ou salas de múltiplo uso para oficinas? Deve-se destacar o fato de que há uma tentativa discursiva bastante bem articulada no sentido de justificar a “espetacularização da política educacional” sendo que talvez a opção por formas alternativas de construção de uma outra “rede” educacional poderia ser mais eficaz na consecução dos objetivos de ampliar o acesso às possibilidades de emancipação cidadã. O próprio autor admite que:

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. (...) Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (...) O que é educar para a cidadania? A resposta a essa pergunta depende da resposta à outra pergunta: o que é cidadania? Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia. O conceito de cidadania, contudo, é um conceito ambíguo. (Gadotti, 2005, p.1).

A idéia de uma “Cidade Educadora” apresenta-se assim como uma idéia normativa, especulativa, que justifica e dá legitimidade à construção de equipamentos como os CEUs. É óbvio que seria desejável que uma cidade como São Paulo se apresentasse de fato como uma cidade na qual as oportunidades educacionais estão por toda parte. No entanto, é necessário

ser menos especulativo e normativo e admitir que a cidade, tal como foi socialmente construída, não oferece oportunidades dignas à grande parte de sua população com relação à educação, bem como com relação à moradia, transporte, saneamento e outros tantos direitos proclamados como parte da construção da cidadania. Assim, até mesmo a idéia da cidadania como possibilidade de participação nos destinos da cidade, não apenas por meio do voto, mas por meio da participação ativa no sentido de decidir onde e como devem ser feitas as intervenções do poder público, acaba esvaziada pelo discurso normativo, na medida em que os “ideólogos” da implantação dos CEUs buscaram legitimar este tipo de ação como sendo reivindicação da população por meio da participação nas “assembléias de Orçamento Participativo”: não seria isso mais uma forma de cidadania “regulada”, “instrumentalizada” pelo poder vigente para legitimar uma determinada forma de intervenção já decidida longe dos “palpites” da população?

Em 1789 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Nascia a cidadania como uma conquista liberal. Hoje o conceito de cidadania é mais complexo. Com a ampliação dos direitos, nasce também uma concepção mais ampla de cidadania. De um lado, existe uma concepção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, através, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade. Esta tem sido uma prática, sobretudo no nível do poder local, que tem ajudado na construção de uma democracia participativa, superando os estreitos limites da democracia puramente representativa. (Gadotti, 2005, p.2).

No entanto, a realidade é que a cidade está muito longe disso que se proclama normativamente como “Cidade Educadora” e o que causa incômodo é o uso que se faz de uma idéia para justificar um tipo determinado de intervenção estatal numa determinada direção previamente decidida, como se busca desvelar aqui, qual seja a necessidade de um impacto visual e “cenográfico” espetacular no sentido de marcar uma administração e um governo. Observe-se aqui a reiteração deste discurso:

Nesse contexto, o conceito de “Escola Cidadã” ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade. (...) A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania.(...) Podemos falar em **cidade que educa** quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas

tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. Essa não é uma tarefa “espontânea” das Cidades. Precisamos de vontade política e de uma perspectiva histórica. (...) A cidade não educa sem a vontade do cidadão. Por isso é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. (...) A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. (Gadotti, 2005, p.5-7, destaques no original).

Nota-se, no entanto, que diversos espaços públicos da cidade poderiam ser “educadores”, sendo flagrante a desigualdade na apropriação do espaço urbano. Teresa Sales (1993) trata da questão da forma como a desigualdade social tem sido o cartão de apresentação do Brasil ao mundo. Ao adentrar nas raízes da desigualdade social na cultura política brasileira, traça um retrato da construção de nossa cidadania, que teve sua expressão primeira no que a autora chama de “cidadania concedida”. No âmbito da sociedade escravocrata os homens livres e pobres, sujeitos ao favor dos senhores de terras, amesquinham-se na sombra de suas dádivas. A cultura política da dádiva sobreviveu ao domínio privado das fazendas e engenhos coloniais, sobreviveu à abolição da escravidão, expressou-se de uma forma peculiar no compromisso coronelista e chegou até nossos dias. Para a autora, portanto, a

cidadania concedida, que está na gênese da construção de nossa cidadania, está vinculada, contraditoriamente, à não-cidadania do homem livre e pobre, o qual dependia dos favores do senhor territorial, que detinha o monopólio privado do mando, para poder usufruir dos direitos elementares de cidadania civil. O rompimento com essa cidadania concedida dar-se-ia apenas com o amplo processo de expulsão do trabalhador rural para fora do grande domínio territorial nos idos dos anos de 1960. À abolição da escravidão, que poderia ser um marco para esse rompimento, seguiu-se o compromisso coronelista, ou, mais genericamente, os mecanismos de patronagem e clientelismo que marcaram toda a nossa Primeira República, contribuindo para perpetuar as bases sociais da cidadania concedida. (Sales, 1993, p.s/n).

O conceito de “cidadania concedida” realça características da nossa cidadania na medida em que não é alguma coisa que nasce acabada, mas é construída pela adição progressiva de novos direitos àqueles já existentes: dos direitos civis e políticos aos direitos sociais. (Marshall, 1967).

Elisa Reis adota uma perspectiva de análise que igualmente utiliza a explicação do “compromisso coronelista” para afirmar que a burocracia estatal dos programas de governo nas regiões por ela estudadas veio em substituição aos antigos coronéis. Sua hipótese é de que

a burocratização do poder e a extensão dos benefícios sociais ao campo fomentam uma nova identidade social em substituição àquela tradicionalmente baseada na lealdade local (Reis, 1988). Permanecem os mecanismos de clientelismo e patronagem, mudando, porém, a sua efetivação, pois os políticos locais de hoje são diretamente os representantes do Estado, quando antes havia a intermediação necessária do poder privado dos coronéis. Pode parecer estranho a reprodução de relações de coronelismo numa situação urbana, mas é bastante plausível que isso possa acontecer também em São Paulo. A partir da leitura de Goetz Ottmann (2005) pode-se estabelecer uma relação entre essa análise histórica sobre o coronelismo e a patronagem na política local brasileira com parte do que ocorreu com a implantação dos CEUs na cidade de São Paulo, como será destacado adiante.

Em outros termos, Jacobi (1991) enfoca a administração municipal como um espaço permeado de tensões e contradições, a partir de uma análise do papel dos atores envolvidos e de uma agenda de questões que colocam temas como a democratização da gestão municipal e as ambigüidades e contradições da vida política. Toma como marco de referência a enorme distância sócio-econômica entre as classes sociais, o vazio de instituições sociais e políticas, os problemas da representação política e a necessidade de avanços reais, não só no plano da democratização das relações sociais, mas principalmente na consolidação da cidadania social. A partir da leitura desse autor fica claro que não é o discurso normativo que construirá a possibilidade de uma cidadania plena, assegurados os direitos sociais, mas a efetiva participação política de diversos grupos sociais. A questão que se coloca atualmente é que há um esvaziamento da cena pública, um desmonte das formas de organização dos movimentos sociais que afeta substantivamente as possibilidades de discussão acerca das mais variadas formas de intervenção estatal e gestão de políticas públicas. O fato é que houve uma grande transformação nos “movimentos sociais” típicos da década de 1980. Há um verdadeiro esfacelamento da vida pública ocasionado também pelas formas de mudança nas relações de trabalho, nas formas de organização da sociedade civil e pelas próprias formas de intervenção estatal na vida social. Dessa maneira, fica bastante difícil entender a possibilidade de construção de uma cidadania plena e emancipatória, diferente da falsa cidadania regulada proposta pelo Estado e pelo capital para o ajuste dos indivíduos aos seus desígnios de reprodução.

João Sette Whitaker Ferreira (2000) discute as relações entre o novo paradigma econômico da globalização e a urbanização acelerada das grandes metrópoles

subdesenvolvidas e ressalta o extremo grau de pobreza comum a todas essas cidades da periferia da economia-mundo capitalista. Analisa o caráter das novas matrizes de planejamento urbano relacionadas à globalização, questionando sua eficácia no combate aos determinantes estruturais da pobreza urbana. Segundo o referido autor, o fenômeno de urbanização observado em grande parte dos países subdesenvolvidos em muito se deve à matriz de industrialização tardia da periferia. A atratividade exercida pelos pólos industriais sobre a massa de mão-de-obra expulsa do campo provocou, a partir da década de 60, a explosão de grandes pólos urbanos no Terceiro Mundo, que não receberam a provisão de habitações, infra-estrutura e equipamentos urbanos que garantissem qualidade de vida a essa população. O poder público pouco se empenhou para isso, devido à abundância de mão-de-obra ofertada, que reduzia seu poder de reivindicação e ao interesse das elites dominantes, interessadas em manter baixos os níveis salariais e o custo da mão-de-obra. O resultado desse processo denominado pelo autor de "urbanização desigual" se reflete nas gigantescas metrópoles industriais fordistas subdesenvolvidas, concentradoras da produção industrial e da massa de mão-de-obra disponível e marcadas pela divisão social do espaço urbano. Segundo o autor, já na década de 1970 se vislumbrava o caráter excludente dessa forma de urbanização que tenderia a tornar cada vez mais difícil a integração dessa mão-de-obra no desenvolvimento capitalista, agravando ainda mais a crise social.

Da mesma maneira, Ermínia Maricato (1996) mostra que a urbanização desigual provocou também uma piora nos índices socioeconômicos (nível de renda, desemprego e violência) e urbanísticos (crescimento urbano caótico e aumento de favelas). O que se verifica, segundo a autora, é que "a urbanização é, de fato, concentradora da pobreza": 60% dos pobres da América Latina moram em zonas urbanas, situação que demonstra que é a região em desenvolvimento que melhor exemplifica o processo mundial de urbanização da pobreza. Ainda segundo a autora, na virada do século, 125,8 milhões de moradores de áreas urbanas do continente são pobres e a ONU define como pobre a pessoa que ganha menos de 400 dólares por ano. Nas grandes metrópoles brasileiras, estima-se que cerca de 50% da população, em média, resida na informalidade, o que só em São Paulo representa cerca de 6 milhões de pessoas. Os moradores de favelas chegam a cerca de 20% da população dessa cidade. A autora demonstra que outra característica da urbanização desigual é o exagerado ritmo de crescimento das periferias pobres em relação aos centros urbanizados. Enquanto a taxa média de crescimento anual das cidades brasileiras é de 1,93%, o da periferia de São Paulo chega a 4,3% ao ano.

A cidade subdesenvolvida expressa a marginalidade social em países que combinam o atraso com o moderno. Seu problema é portanto o mesmo da sociedade subdesenvolvida: a subordinação absoluta à lógica dos negócios, por meio da histórica superexploração do trabalho e superdepredação do meio ambiente, que parecem ter chegado, na sociedade e nas cidades, a níveis intoleráveis. Entretanto, as ações de imposição do capitalismo hegemônico, pelo novo paradigma da globalização, e as novas matrizes de planejamento urbano que as acompanham, parecem apenas reforçar essa situação. (Maricato, 1996, p. 12).

A mesma autora mostra que o governo paulistano, em 1998, gastou, em 11 obras viárias, “a incrível soma de US\$ 7 bilhões, aproximadamente, comprometendo a cidade com dívidas que iriam tornar inviáveis até mesmo os serviços básicos da gestão seguinte”. Dessas 11 megaobras, apenas duas não estavam no interior ou próximas da região que concentra os bairros de mais alta renda de São Paulo. No mesmo período o governo municipal descumpriu a lei que obrigava o município a investir 30% do orçamento na Educação. Pode-se entender que a partir da seguinte gestão governamental do município (Marta Suplicy, 2001-2004) os recursos para o investimento em educação, ainda que cumpridas as exigências legais, são aplicados de forma a garantir uma extrema visibilidade que se contraponha as formas “tradicionais” de gestão da cidade, aderindo portanto também a uma forma tradicional: a “espetacularização da política educacional”.

Goetz Ottmann (2005) discute a noção de que a persistência de práticas políticas “tradicionais” enfraquece a democracia no Brasil. Com base em estudos de caso realizados em três municípios administrados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2001 e 2004 — São Paulo, Porto Alegre e Itabuna (BA) —, o autor examina o espaço entre o “tradicional” e o “moderno” e argumenta que um processo de democratização bem-sucedido não erradica práticas como o clientelismo e a patronagem, mas tende a incorporá-las e a edificar-se a partir delas. Sustenta ainda que a democratização da política municipal em países como o Brasil está inextricavelmente ligada à redução da pobreza e à implantação de uma efetiva rede pública de assistência social.

Em seu estudo, Goetz Ottmann, ao fazer a seleção desses municípios, considerou o fato de que correspondiam a diferentes estágios do processo de democratização promovido pelo PT. O trabalho de campo foi conduzido entre outubro de 2003 e fevereiro de 2004. Ao longo desse período, o autor permaneceu o mesmo intervalo de tempo em cada cidade, e manteve

contato com indivíduos e organizações que cumpriam papel-chave nas sociedades civis locais, seguindo suas redes de atuação nos bairros pobres. O autor situa a noção de clientelismo num contexto político de “cidadania mediada”, pois “num contexto político que não se pauta por regras efetivamente universalistas o acesso à cidadania é constantemente negociado”.

Em que medida, é o que se busca discutir na presente pesquisa: o contexto de implantação dos CEUs não correspondeu efetivamente à manutenção do clientelismo político? O trabalho de pesquisa de Goetz Ottmann pode ser esclarecedor na tentativa de responder a esta pergunta.

Como afirma Ottman (2005), na maior parte da América Latina os direitos de cidadania não estão disponíveis para a população pobre, e têm de ser resgatados mediante ação coletiva. Os processos que fazem a mediação entre as afirmações e as contra-afirmações da cidadania são essenciais nos três municípios estudados pelo autor, na medida em que provêem o elo da população pobre com as redes de assistência social pública e privada. Esses processos de mediação efetivamente expressam um compromisso negociado no conflito entre democracia civil participativa e democracia representativa formal. No Brasil, a patronagem constitui a base de sustentação de muitas carreiras políticas. Os políticos eleitos para os executivos municipais, por sua vez, tendem a visar estrategicamente o “alvo” da implantação dos serviços públicos e a convertê-los em “favores pessoais”, buscando ampliar seu eleitorado. Uma vez que dependem do Poder Legislativo para viabilizar essa estratégia, procuram firmar alianças com os políticos dos legislativos municipal, estadual e federal a fim de assegurar a transferência de recursos às suas municipalidades e maximizar sua “governabilidade”. Os inúmeros postos públicos preenchidos por nomeação — os chamados “cargos de confiança” — são moeda corrente nesse processo de barganha política por meio do qual as alianças são forjadas⁵.

Segundo Ottmann (2005) a gestão do PT em São Paulo adotou uma estratégia contraditória: implementou uma versão do orçamento participativo de Porto Alegre e também cultivou amplas redes de patronagem privada, a fim de obter suporte legislativo para seus

⁵ No capítulo três demonstra-se quantos e quais são os “cargos de confiança” em cada unidade dos CEUs. Observa-se que na transição para o governo Serra (2005) e depois para o seu sucessor (Gilberto Kassab, 2006-2008) houve uma verdadeira disputa em torno da ocupação dos postos nos CEUs pelas pessoas da política local ligados a cada uma das respectivas administrações.

projetos de reforma. O autor compara as estratégias de governabilidade adotadas pelo governo anterior do PT na cidade de São Paulo (gestão Luiza Erundina, 1989-1992) e demonstra que a crise de governabilidade enfrentada por Erundina está relacionada a tentativa de não negociar cargos administrativos com outras forças políticas, ao contrário do que irá fazer o governo Marta Suplicy (2001-2004). Torna-se fundamental a leitura da palavras do próprio autor, que assinala:

Marta Suplicy, ao contrário, imediatamente entabulou acordos com diversos vereadores — sem excluir aqueles associados a políticos “tradicionais” — a fim de estabelecer uma maioria na Câmara, com o que seu mandato transcorreu exemplarmente em termos de governabilidade. Em particular, os membros dos numerosos movimentos sociais de São Paulo esperavam que a eleição de Marta representasse uma mudança em direção a um processo de tomada de decisões mais democrático e participativo. Em resposta, a prefeita descentralizou a administração mediante a criação de 31 subprefeituras (cujos titulares foram apontados por membros da aliança de governo) e implementou uma versão simplificada do orçamento participativo. Já no segundo ano de mandato, porém, os líderes do movimento civil começaram a protestar que a administração não estava suficientemente comprometida com os processos participativos. De fato, veio a generalizar-se nos círculos do movimento civil a percepção de que a gestão de Marta era politicamente ambivalente ao combinar uma forma de governo “de cima para baixo”, personalista, autocrática e intransigente com mecanismos participativos de base. Dessa forma, os membros dos vários setores do movimento civil, em sua grande maioria ligados ao próprio PT, tornaram-se os mais ferrenhos oponentes políticos da prefeita. O modelo de governança adotado por Marta certamente pagou um alto preço. Sua base aliada foi construída mediante barganhas com políticos conservadores e fisiológicos, que em troca de apoio político podiam designar nomes para cargos públicos. Aos olhos de muitos petistas tradicionais, o governo Marta cultivou as típicas políticas de patronagem às quais o PT deveria por princípio se opor em termos ideológicos e éticos. Pior que isso, indispsôs-se contra líderes do movimento civil que por décadas haviam combatido os mesmos políticos de direita que compuseram as alianças do PT. (Ottmann, 2005, p. s/n).

Desta forma, não se deve ignorar que num contexto de “cidadania mediada”, tal como defende Goetz Ottmann, tal comunidade contém elementos clientelistas, bem como estruturas de patronagem democratizadas. O autor assinala que muitos líderes de movimentos de bairro reagiram de forma bastante positiva às políticas de bem-estar do governo municipal por lhes possibilitarem renovar os acordos de patronagem que financiavam, em parte, os serviços sociais existentes em suas comunidades, tais como creches e centros de treinamento profissional. Outros se valiam ainda de redes de patronagem ligadas ao governo estadual do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que propiciavam subsídios adicionais aos serviços sociais mantidos em seus bairros. E assim chegam os CEUs nas localidades em que

há todo esse processo de “mediação” da cidadania, com a ampla possibilidade de converterem-se em mais um elo da corrente patronal-clientelista:

Essas lideranças locais também viam com bons olhos os Centros Educacionais Unificados (CEUs), gigantescos complexos com serviços educativos, culturais, de recreação e esporte que a prefeitura estava construindo nos bairros periféricos — muito criticados pelos líderes do movimento civil, que os viam como um projeto “faraônico” e eleitoreiro, voltado a contemplar expectativas de diversas clientelas políticas (populares, mas também da elite), à maneira das estratégias de governo “tradicionais” empregadas por políticos conservadores como Paulo Maluf. (...) De fato, vários líderes comunitários e de associações civis que tomaram a defesa do Orçamento Participativo (OP) acabaram por se enredar num conflito entre instâncias da democracia representativa formal e da democracia civil, perdendo credibilidade entre suas bases. Assim, para muitos desses líderes o OP perdeu seu apelo ao se revelar um processo cujas deliberações não eram implementadas, pois ao fim e ao cabo prevaleciam decisões tomadas “de cima para baixo”. Técnicos da prefeitura alegavam que os CEUs eram a única maneira efetiva de ir ao encontro das demandas do OP, enquanto para os líderes do movimento civil essa solução fundamentalmente deturpava o processo democrático. (Ottmann, 2005, p. s/n)

Portanto, para o referido autor, os mecanismos de democracia participativa, tais como o “Orçamento Participativo” ou o próprio regimento dos CEUs, conforme será explicitado no capítulo três desta pesquisa, não erradicam nem sequer amenizaram as estruturas clientelistas. Há uma cultura política híbrida e complexa. Muitas das formas de patronagem contidas nessa cultura híbrida certamente são compatíveis com os processos democráticos e uma visão evolutiva da transição para a democracia deve dar lugar a uma perspectiva que conceba o avanço democrático como um contínuo processo dialético. Num contexto político de direitos de cidadania extremamente restritos, a construção de democracias mais autênticas depende da implementação de uma rede de assistência social universalmente acessível. Daí a importância, contraditoriamente, de implementação de políticas sociais eficazes.

No entanto, busca-se mostrar que a implementação dos CEUs não foi eficaz nesse sentido da possibilidade de avanço da cidadania e da democracia e sequer foi capaz de atenuar efeitos da segregação espacial e social numa cidade como São Paulo. O discurso oficial vigente é o de que houve um avanço com relação às instalações esportivas, de cultura e lazer em locais onde não havia nenhum tipo de equipamento público voltado a estas demandas. No entanto, a falta de efetividade no funcionamento, em especial o que se discute nesta pesquisa, com relação ao final de semana e a população que busca cultura, esporte e lazer, revela que a

problemática da segregação urbana está longe de ser equacionada e a “espetacularização arquitetônica” dos CEUs cumpriu objetivos muito menos nobres.

Para Torres, Marques, Ferreira e Bitar (2001) é muito importante entender que, se a segregação pode ser gerada por ações governamentais, também é verdade que o Estado tem condições de mitigar esse efeito, criando políticas de integração social e espacial. Aparentemente, existem dois modos diferentes de encarar o problema. O primeiro seria misturar as pessoas, forçando os grupos sociais mais pobres e mais ricos a conviverem e interagirem mais intensamente. A segunda seria melhorar as condições urbanas das áreas mais pobres, elevando-as a um padrão mais próximo das habitadas pelos mais ricos. Obviamente, as duas abordagens podem, e normalmente são, associadas.

Deve-se notar aqui que os autores falam em formas de “mitigar” a segregação. Não se trata, portanto, de buscar alternativas para superá-la, mas de administrá-la. Segundo os autores, considerando-se as estratégias supracitadas, seria possível classificar as políticas governamentais que têm impacto sobre o espaço urbano em dois grupos principais:

** políticas governamentais relativas ao espaço construído* - nesse grupo, estão incluídas as políticas de regulamentação urbana, bem como os investimentos em infra-estrutura urbana nas partes da cidade habitadas pelos pobres. As políticas de regulação urbana podem incentivar processos de mobilidade espacial que operam na direção oposta dos padrões de segregação, misturando as pessoas; também podem dirigir as futuras ações governamentais para determinadas regiões das cidades que são consideradas prioridades sociais, melhorando as condições das periferias, favelas e cortiços e, assim, reduzindo a diferença entre os grupos sociais.

** políticas sociais "espacialmente organizadas"* - as políticas governamentais podem também mitigar a segregação urbana por meio do grupo tradicional de políticas sociais. Esse conjunto de políticas públicas inclui, no mínimo, educação, saúde, assistência social, esportes, cultura e lazer, criando e transformando o espaço social, pois a localização de seus equipamentos (e suas diferentes características inserções no espaço) definem as condições de acesso dos vários grupos sociais que habitam na cidade. (Torres, Marques, Ferreira, Bitar, 2001, p.s/n).

Pode-se entender a construção e implementação dos CEUs na cidade de São Paulo como uma combinação destes dois grupos de políticas públicas governamentais, com especial ênfase para o segundo tipo assinalado. Portanto, trata-se de uma forma de administração da

segregação, de “mitigar” os problemas sociais decorrentes da contradição sociometabólica do capital, como já foi explicitado. A apropriação e o uso, por parte da população, de equipamentos como o CEU, não têm ocorrido de forma democrática, com vistas à construção de uma cidadania emancipatória, mas de forma desordenada, “mediada” e “regulada”, quando não mesmo “patronalizada” pelo poder público.

Além disso, o conceito de “periferia” precisa ser explicado com maior rigor, pois há uma “heterogeneidade” nesse conceito. Como assinalam Torres, Marques, Ferreira e Bitar, (2001), seria possível argumentar que esse modo de entender a forma urbana seria "dual", contrastando fortemente o centro rico com as periferias muito pobres e com piores serviços públicos. Porém, essas características de homogeneidade e localização das periferias têm sido ultimamente questionadas de vários modos:

* o surgimento de vários novos empreendimentos urbanos fechados na zona oeste da Região Metropolitana, tradicionalmente ocupada pelos pobres (...) com isso, desfaz-se a geometria radial-concêntrica e ocorre um aumento significativo da heterogeneidade social nessa região, embora a ocupação desses condomínios tenda a produzir enclaves sem quase nenhum contato entre os grupos sociais.

* um processo de disseminação da pobreza e de pobres por toda a cidade, que levou ao desenvolvimento de uma nova onda de favelas, marcada por múltiplas invasões de porções muito pequenas de terra não ocupadas pela urbanização, tais como pequenos espaços entre pontes e margens de rios ou linhas férreas.

* um novo fator de mudança gerado pelo Estado, que se tornou cada vez mais presente nas periferias, levando a um significativo aumento de vários indicadores sociais, especialmente os relacionados ao acesso a serviços públicos. Esse fato pode ser em parte explicado pela intensa pressão dos movimentos sociais urbanos durante o processo de mobilização política que marcou a sociedade brasileira na década de 1980. Entretanto, essas periferias foram também objeto de várias políticas dinamizadas pelo aparelho estatal durante as décadas de 1980 e 1990. (Torres, Marques, Ferreira, Bitar, 2001).

No entanto, os mesmo autores observam que os serviços e investimentos estatais não foram suficientes para elevar as condições de vida da população de baixa renda ao padrão das outras partes da cidade, o que se deve em parte ao tamanho da discrepância entre as condições de vida e o acesso a serviços e infra-estrutura e também à qualidade dos serviços e equipamentos recentemente implantados pelo governo nessas áreas, normalmente de

qualidade muito duvidosa (pense-se nas escolas públicas, por exemplo). Assim, as melhorias públicas feitas nessas áreas não eram concluídas ou tendiam a deteriorar-se. Observa-se, em alguns dos CEUs visitados durante o ano de 2007 para esta pesquisa – equipamentos públicos, portanto, com algo em torno de três anos de uso – formas já bastante avançadas de deterioração, não apenas física, como também da proposta inicial de programação de atividades, em especial ao atendimento das demandas por cultura, esportes e lazer. Como assinalam os autores anteriormente citados:

É verdade que famílias localizadas na base da estrutura social tendem a viver em condições mais precárias e a ter escolhas muito limitadas, especialmente na sociedade brasileira, onde a ascensão social é restrita. Mas também é verdade que o mercado imobiliário está estruturado em torno de ofertas de uso e locação do solo, e que a maioria da população não pode pagar quase nada para morar. Essas pessoas tendem a ser empurradas para lugares sem serviços públicos e com quase nenhuma renda diferencial. No entanto, também é verdade que o Estado pode incrementar esses processos, ou mesmo causar ou multiplicar a segregação e a produção de desigualdades de maneira direta e concentrada. (Torres, Marques, Ferreira, Bitar, 2001, p. s/n).

Renata Mirandola Bichir (2006) discute, na sua dissertação de mestrado, a questão da segregação residencial e o acesso a políticas públicas no Município de São Paulo e procura associar certo deslocamento teórico-conceitual – mudança do foco nas *causas* da segregação em direção as suas *conseqüências* – com esforços empíricos, no sentido da construção de indicadores de segregação que levem em consideração a questão da escala, a identificação de espaços segregados no município de São Paulo e a verificação das conseqüências da segregação – em seus diferentes níveis – para o acesso a políticas públicas. No entanto, embora a intenção seja bastante louvável, há que se destacar que as intervenções estatais, especialmente no que concerne às camadas sociais menos favorecidas, não são prenhes desta racionalidade e a execução das políticas públicas se apresenta por outra lógica, muito mais próxima das possibilidades de manutenção da patronagem e do clientelismo do que na tentativa de resolução efetiva dos problemas sociais urgentes. Assim, a autora, com muito otimismo e beirando a fé cega “aponta para as conseqüências dos resultados observados no cruzamento entre áreas altamente segregadas e condições de acesso a serviços urbanos para o planejamento de políticas públicas de combate à pobreza, que deveriam então considerar a dimensão territorial desse fenômeno”. Deveriam considerar, mas como se pôde perceber, não o fazem. Pode-se argumentar que a construção de grandes equipamentos tais como os CEUs

em áreas historicamente segregadas da cidade atuou justamente no sentido de transcender as condições precárias de acesso aos serviços públicos. No entanto, a partir das observações realizadas e das visitas a alguns bairros, verifica-se que o primeiro impacto causado pela transformação urbana do entorno está longe de ser suficiente para transformar a realidade urbana local. Na medida em que não há um planejamento de investimentos públicos contínuos nestas regiões, passado o primeiro momento do impacto urbanístico “espetacular”, as condições urbanas permanecem como antes.

Eduardo Cesar Marques e Renata Mirandola Bichir (2002) em outro artigo na mesma linha de investigação e proposição para a intervenção estatal destacam que os estudos urbanos mobilizaram basicamente dois tipos de explicação para a alteração dos padrões de investimento público urbano nos anos 1980.

No primeiro, denominado pelos autores de “modelo do conflito”, os movimentos sociais surgidos nos anos 1970 e 1980 teriam pressionado o Estado por investimentos e, obtendo sucesso, teriam alterado o seu modo de proceder. Naquele momento histórico destacou-se a importância de agentes pastorais, ou mesmo técnicos estatais de esquerda, como mediadores na construção de tais mobilizações, e as mudanças no ambiente político mais amplo ocorridas no período, em parte produzidas e em parte produtoras de mobilizações e movimentos. Marques e Bichir (2002) criticam o fato de que nos referidos estudos o “Estado é movimentado basicamente pelas mobilizações populares”.

O segundo mecanismo mobilizado pela literatura analisada por Marques e Bichir (2002) se relaciona com o vínculo eleitoral. Neste modelo explicativo, os níveis dos investimentos direcionados para os pobres tenderiam a ser mais elevados nos momentos anteriores a eleições. Esse vínculo explicativo parte de dois pressupostos: o primeiro sustenta que o comportamento predominante dos políticos é a maximização de suas chances de reeleição, obtendo prestígio e recursos políticos, quando bem sucedidos; o segundo passo necessário para o argumento ter sentido identifica os interesses dos políticos e as ações do Estado. Para Marques e Bichir (2002, p.s/n), portanto:

Políticas são implementadas por técnicos que retiram seu poder tanto do conhecimento técnico e do funcionamento da máquina estatal quanto de vínculos que estabelecem com políticos eleitos. Os políticos necessitam desses técnicos (e de seus saberes) para realizar bons governos, independente de suas diretrizes de política, pois mesmo o mais

maximizador dos políticos precisa das organizações do Estado e de seus funcionários para implementar algo. Por essa razão, o modelo do vínculo eleitoral ilumina um importante mecanismo presente no comportamento de um importante ator, mas não consegue prever as ações do Estado. Assim, mesmo em nível teórico, a existência de vínculos mecânicos entre eleições e investimentos deve ser afastada. (...) Entretanto, como veremos, podemos tirar proveito analítico do cálculo político dos governantes, assim como da mudança de regime político, se o mediarmos e associarmos a outros processos.

Ainda segundo os autores, “a existência dos investimentos nas periferias contraria a lógica do Estado capturado pelos interesses do capital, elemento destacado especialmente pela literatura marxista de corte estruturalista” já que para eles houve “investimentos precoces nas periferias”, ou seja, antes de qualquer mobilização popular. No entanto, ainda assim consideram que “a existência de investimentos importantes nas periferias não significa necessariamente a reversão da segregação sócio-espacial”, tal como ocorreu com os CEUs, poder-se-ia acrescentar. Para os autores, portanto, “mobilizações incipientes tenham levado a ações estatais também incipientes, que potencializaram as mobilizações em ações coletivas mais amplas. Mais do que produto da ação, nas periferias, de movimentos dispersos porém crescentes, os investimentos estatais estão relacionados à interação entre mobilizações e ação do Estado”. Ainda assim seria possível desprezar o cálculo eleitoral nas intervenções estatais? Para os autores:

A análise dos investimentos nas periferias deve considerar centralmente que a passagem da década de 1970 para a de 1980 consubstanciou um momento de mudança do cálculo político dos ocupantes de cargos públicos, com o crescimento da importância do vínculo eleitoral, e o aumento da relevância de políticas redistributivas na construção das carreiras políticas. A mudança do ambiente incidiu fortemente sobre a construção da agenda da classe política e das elites burocráticas, assim como sobre o seu conteúdo. Como os cálculos desses atores estão informados por um referencial fortemente conservador e hierárquico, estava aberto o caminho para deslocamentos na ação do Estado, mas não para a reversão completa da produção estatal de segregação sócio-espacial. Portanto, ao contrário do elo causal considerado comumente, o início dos anos 1980 não assistiu a um cenário onde política (mobilizações) produziu políticas (ações do Estado). Em um ambiente político em transformação (e abertura), com a expectativa de expansão das eleições como forma de ascensão ao poder estatal, e sob pressão crescente vinda de baixo, as políticas geraram política, que gerou mais políticas. (Marques e Bichir, 2002, p.s/n).

Parece correto afirmar, portanto, que não é mais possível analisar qualquer política pública desprezando a arena eleitoral. Raquel Raichelis (2006) ao discutir a gestão pública e a “questão social” nas grandes metrópoles contemporâneas, especialmente na cidade de São

Paulo, busca identificar conflitos, desafios e novas demandas para a gestão democrática da cidade e das políticas sociais públicas. Pretende, também, trazer ao debate o discurso das agências multilaterais sobre pobreza e desigualdade social no Brasil (e na América Latina), cotejando as propostas de políticas públicas formuladas para o seu enfrentamento, particularmente aquelas voltadas para a problemática urbana das grandes cidades. Para a autora a “questão social” não desapareceu nem foi equacionada, mas certamente foi assumindo diferentes configurações e manifestações relacionadas à história particular de cada sociedade nacional, de suas instituições, de sua cultura. Observa que foram as lutas sociais que transformaram a *questão social* em uma questão política e pública, transitando do domínio privado das relações entre capital e trabalho para a esfera pública, exigindo a intervenção do Estado no reconhecimento de novos sujeitos sociais como portadores de direitos e deveres, e na viabilização do acesso a bens e serviços públicos pelas políticas sociais. Realiza uma análise da *questão social* não como sinônimo de “problema social” ou da pobreza remetida ao indivíduo isolado ou a certos grupos sociais, responsabilizados ou apontados como culpados pelo conjunto de carências e privações por ela produzidas.

Quando se discute a “questão social” no Brasil, é recorrente o uso do conceito de “exclusão social”. Para José de Souza Martins (1997, p. 15) há uma “certa fetichização da idéia de exclusão” e certo reducionismo interpretativo que suprime as mediações que se interpõem entre a economia e outros níveis e dimensões da realidade social. Para Martins não existe exclusão, mas sim “inclusão precária e instável, marginal”. Trata-se de observar, portanto, em que medida e escola pública poderia atuar como instância capaz de romper com esse ciclo de inclusão precária e marginal.

Ranilce Iosif (2007) discute a qualidade da educação da escola pública questionando se a baixa qualidade não estaria comprometendo a construção de uma “cidadania global emancipada” e conclui que, de fato, está havendo um comprometimento da capacidade de organização e “empoderamento” da sociedade civil:

No Brasil, pesquisas recentes têm mostrado que as atuais políticas sociais, como o Programa Bolsa Família tem contribuído bastante para a redução das desigualdades gritantes entre pobres e ricos, mas há ainda um longo caminho a ser percorrido e ainda não houve tempo suficiente para se fazer uma avaliação fidedigna sobre até que ponto essas políticas estão promovendo a cidadania emancipada da população mais pobre, levando-os a não depender mais delas no futuro. O que fica claro é que assim como na maioria absoluta dos demais países dessa região latino-americana, a pobreza e os baixos resultados educacionais sempre ficaram do mesmo lado. (Iosif, 2007, p.94).

Para Raichelis (2006) o discurso da exclusão revela o sintoma grave de uma mudança social que vem transformando uma imensa maioria em seres humanos descartáveis e parte de uma sociedade paralela, que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político. Ou seja, estão todos inseridos de algum modo, decente ou não, legal ou não, no circuito reprodutivo das atividades econômicas:

Assim sendo, a *questão social* está na base dos movimentos sociais da sociedade brasileira e remete à luta em torno do acesso à riqueza socialmente produzida. São essas lutas que se encontram na origem da constituição das políticas públicas e que mobilizam o Estado na produção de respostas às demandas de saúde, trabalho, educação, habitação, como também são elas que impulsionam o movimento político das classes populares pela conquista da cidadania na esfera pública. As complexas mediações sociais, com clivagens de classe, gênero, étnico-raciais, geracionais fazem da *questão social* um fenômeno complexo e multifacetado, que é historicamente produzido e assume novas configurações e determinações no contexto atual de reestruturação da economia mundial. (Raichellis, 2006, p. s/n, destaques no original).

Para a autora, o agravamento da *questão social* é produto desse amplo processo e indissociável da responsabilidade pública dos governos de garantir trânsito livre para o capital especulativo, transferindo lucros e salários do âmbito da produção para a esfera da valorização financeira. A adoção, nos anos 1990, do *receituário* neoliberal e das chamadas medidas de ajuste estrutural desencadeia um forte movimento de regressão dos direitos e das políticas públicas, especialmente nos países capitalistas dependentes como o Brasil e América Latina, embora também se expresse, com grau e intensidade variados, nos países capitalistas centrais, sendo que o resultado desse processo foi o agravamento das desigualdades sociais:

Trata-se de uma dinâmica que reforça a dualização existente no campo das políticas sociais e da gestão pública: ao *Estado* cabe garantir o mínimo ao conjunto da população excluída do mercado de trabalho ou em situação de inclusão extremamente precária e desprotegida, por meio de políticas *compensatórias, focalizadas e seletivas*, para atenuar o impacto negativo das medidas econômicas de ajuste estrutural – é a “pobre política para os pobres”. E ao *mercado* cabe a venda de serviços aos trabalhadores formais, cada vez em menor número, promovendo a *remercantilização* dos serviços sociais consagrados como direitos no decorrer das lutas históricas do movimento dos trabalhadores. Esse mesmo movimento desencadeia a privatização dos serviços urbanos, reconfigurando a produção das cidades e dos seus territórios, transformando simultaneamente as relações entre cidadãos e espaços das lutas por acesso à cidade e a melhorias na qualidade da vida urbana. (Raichellis, 2006, p. s/n, destaques no original).

Evelina Dagnino (2002), demonstra como a dinâmica sociopolítica dos anos 1990 expressou um movimento de grande complexidade em função da “confluência perversa” entre os objetivos do Estado e os da Sociedade Civil. Desde os anos 1980, tratou-se de um processo que difundiu novos discursos e práticas sociais relacionados com a democratização do Estado e com a partilha de esferas de decisão estatal entre os segmentos organizados da sociedade civil. Houve uma experimentação de mecanismos democratizadores da gestão das políticas sociais, como fóruns da sociedade civil em defesa das políticas públicas, plenárias populares, conferências nos três níveis de governo, orçamento participativo, audiências públicas, ouvidorias sociais e Conselhos de direitos e gestores de políticas públicas que foram adquirindo importância peculiar como espaço público de exercício do controle social. No âmbito do Estado, simultaneamente e em direção oposta, os anos 1990 foram palco do complexo processo de redução da esfera pública, no contexto de crise e reorganização do capitalismo em escala internacional e de fortalecimento das políticas neoliberais.

Para Evelina Dagnino (2004) a implantação em âmbito global do projeto neoliberal trouxe profundas consequências para as sociedades latino-americanas. Segundo a autora, o processo de construção democrática enfrenta hoje no Brasil um dilema: a existência de uma “confluência perversa” entre dois processos distintos, o alargamento da democracia, e outro lado, a emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. A redefinição da noção de sociedade civil é bastante visível por meio de alguns elementos: o crescimento acelerado e o novo papel desempenhado pelas Organizações Não-Governamentais; a emergência do chamado Terceiro Setor e das Fundações Empresariais, com a forte ênfase na filantropia; a marginalização dos movimentos sociais. Esses elementos evidenciam, para a autora, esse movimento de redefinição.

O resultado tem sido uma crescente identificação entre “sociedade civil” e ONG, onde o significado da expressão “sociedade civil” se restringe cada vez mais a designar apenas essas organizações, quando não em mero sinônimo de “Terceiro Setor”. (...) Mas seria necessário aprofundar os significados locais específicos desse deslocamento, bem como apontar a heterogeneidade constitutiva do campo das ONG (...) que tendemos a ignorar. Finalmente, a noção de *cidadania* oferece talvez o caso mais dramático desse processo de deslocamento de significado. Dramático em primeiro lugar, porque foi precisamente por meio dessa noção que o projeto participativo obteve seus maiores ganhos culturais e políticos, na medida em que foi capaz de fundar uma redefinição inovadora dos seus conteúdos que penetrou profundamente no cenário político e cultural da sociedade

brasileira. Um resumo dos elementos fundamentais dessa redefinição pode ajudar a esclarecer o significado dramático dessa apropriação neoliberal da noção de cidadania. (Dagnino, 2004, p. s/n, destaques no original).

A autora demonstra que a então chamada *nova cidadania*, ou cidadania ampliada começou a ser formulada pelos movimentos sociais que, a partir do final dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta, se organizaram no Brasil em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos como moradia, água, luz, transporte, educação, saúde e de questões como gênero, raça, etnia e outras.

Neste momento histórico, portanto, há uma redefinição da noção de cidadania e para a autora esse parece ser o princípio de um enorme número de programas para ajudar as pessoas a “adquirir cidadania”, como se isso fosse “aprender como iniciar microempresas, tornar-se qualificado para os poucos empregos ainda disponíveis, etc. Num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania”. E conclui:

É na formulação de políticas sociais com respeito à pobreza e à desigualdade, em cuja definição se concentrou grande parte das lutas organizadas pela demanda de direitos iguais e pela extensão da cidadania e para onde se dirigiu a participação da sociedade no esforço de assegurar direitos universais a todos os cidadãos, portanto, no terreno privilegiado do projeto democratizante, que se evidencia com mais clareza o avanço dessas versões neoliberais da cidadania. Assim, o projeto neoliberal operaria não apenas com uma concepção de Estado mínimo, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia. Minimalista porque restringe não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação. (Dagnino, 2004, p. s/n).

A “confluência perversa”, segundo Dagnino (2002) é que ambos os projetos – a democratização e as alternativas neoliberais – exigem o fortalecimento da sociedade civil, uma sociedade civil ativa e propositiva, mas em direções opostas e antagônicas. Nesse contexto emerge uma nova concepção de sociedade civil, muito mais restritiva e despolitizada, em que se observa o reforço de uma versão *comunitarista*.

A sociedade civil passa a ser sinônimo de “terceiro setor”, “nem público nem privado”, composta por um conjunto indiferenciado de organizações, que passa por cima das clivagens de classe, da diversidade dos projetos políticos, dos conflitos sociais, para valorizar a idéia da comunidade abstrata, das relações de ajuda mútua, de solidariedade social – processo de “refilantropização da questão social” e “despolitização da política”. Trata-

se de uma comunidade sem sujeitos políticos, sem processamento e mediação dos conflitos por princípios universalistas do direito e da igualdade social, à qual comparecem os “excluídos”, os “vulneráveis”, não raro culpabilizados pela sua situação de pobreza. Essa perspectiva *comunitarista* é estimulada também pela cooperação internacional que exige cada vez mais a presença das organizações comunitárias e das ONGs na implementação dos programas financiados pelas agências de cooperação. Intensifica-se o discurso das parcerias e das transferências de responsabilidades públicas para as iniciativas da sociedade civil, de repasse da prestação de serviços para organizações não-governamentais (um campo cada vez mais heterogêneo), e muitas ONGs passam a implementar projetos e assumem funções executivas na prestação de serviços a públicos específicos. Se isso, de um lado, responde a necessidades sociais concretas e, em muitos casos, projetos são realizados com compromisso e qualidade, na atual conjuntura, contribuem para reforçar a perda de protagonismo do Estado e a erosão da noção de bem público. (Raichelis, 2006, p. s/n., destaques no original).

No entanto, para a autora, há um movimento que se desenvolve no tecido social urbano que transcende a lógica das políticas oficiais e da racionalidade privatista do mercado. Trata-se da política dos “*usos e contra-usos da cidade* no cotidiano do espaço público” que “demarca diferenças e cria transgressões na paisagem urbana ao subverter os usos esperados – constitui *lugares* que configuram e qualificam os espaços urbanos como *espaços públicos*, na medida em que os torna locais de disputas práticas e simbólicas sobre o direito de estar na cidade, de ocupar seus espaços, de traçar itinerários, de *pertencer*, enfim: ter identidade e lugar” (Leite, 2004, p. 25). Numa visão mais otimista do que a até então aqui apresentada, talvez fosse possível entender que os CEUs possam vir a se configurar como um espaço de contra-uso da cidade e de construção de uma cidadania emancipatória. Mas para isso é preciso muita imaginação sociológica. E mais uma montanha de dinheiro público.

Capítulo 2: educação, cultura, esportes, lazer

- as intervenções estatais e os lugares da educação
- o direito à educação: acesso, permanência, qualidade, diversidade
- uma educação integral ou uma escola de período integral?
- os discursos sobre a cidade educadora e suas possibilidades concretas

No capítulo anterior, procurou-se destacar o fato de que há um discurso sobre educação e urbanismo que dá sustentação à implantação de equipamentos tidos como “integrados” tais como os Centros Educacionais Unificados. No entanto, ao observar o jogo de forças políticas dos agentes envolvidos nesse processo de implementação desta política educacional, desvela-se que há motivações que passam ao largo da idéia de construção de uma cidadania emancipatória, da garantia de direitos sociais e da democratização das relações de poder na sociedade capitalista contemporânea. Ao contrário, a implementação deste tipo de política educacional revela-se como uma “espetacularização” que atende a interesses eleitorais e, no limite, mantém a segregação espacial e social vigente, embora o discurso seja o contrário. Como se pôde observar já nas primeiras aproximações para o trabalho de campo, a precariedade do funcionamento de algumas unidades dos CEUs reforçam a idéia de que não houve uma efetiva preocupação com o funcionamento do equipamento na perspectiva de garantia de acesso à cultura e lazer, objeto de maior atenção nesta pesquisa, mas um “caldo de cultura política” que manteve os interesses político-partidários locais predominantes, correspondendo a uma nova espécie de “clientelismo” e “patronagem” estatais, típicos da política brasileira.

Há, além disso, que é o que se busca discutir neste capítulo, a necessidade de articulação de um discurso educacional que seja capaz de legitimar este tipo de intervenção estatal, por meio da valorização da “educação não-formal” e da necessidade de ações estatais integradas no âmbito da educação, cultura, esportes e lazer. Trata-se de tentar desvelar aqui como a necessidade real de integração dessas ações estatais e de valorização da educação não apenas como escolarização é usada na elaboração de uma política educacional que, de fato, parece trazer poucos avanços no sentido de garantir a construção de uma sociedade educadora, que vá além da idéia de “cidade educadora”. O que se operou com a opção por esse tipo de política educacional foi o uso da educação como o grande espetáculo que se

ofereceu ao público. As possibilidades da educação não formal, a cultura, o esporte e principalmente o lazer são os adereços – as luzes, o figurino, o som – sem os quais o espetáculo não ficaria tão convincente.

Para iniciar a aproximação com essa discussão sobre a educação não formal, recorre-se novamente a Gadotti (2005) que, apoiando-se em La Belle (1982, p.2), define a educação não-formal como toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados sub-grupos da população. Moacir Gadotti argumenta que essa definição mostra uma ambigüidade, já que ela se define em função da oposição a educação formal, “como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade”. Para o autor, o direito à educação extrapola os limites da escola e deveria integrar outros espaços, além da própria escola, que articulados garantiriam a possibilidade de educar-se a partir de outros interesses que não sejam hierarquicamente organizados por meio de um currículo formal. Isso, naturalmente, poderia ocorrer nos mais diversos espaços citadinos: praças, parques, clubes, associações, teatros, centros culturais, ginásios esportivos.

No entanto, mesmo que isso seja desejável, a observação generalizada de espaços públicos que garantam essas atividades “não-formais” demonstra que não há o devido cuidado com a qualificação e programação do que é ofertado e mesmo do que é demandado pela população. Deve-se notar, ainda, que a busca por essas atividades normalmente ocorrem em outra temporalidade, ligada ao que se convencionou chamar de “tempo livre”. As estruturas públicas que deveriam garantir uma apropriação qualitativa deste tempo, apresentam-se, via de regra, deterioradas ou com um funcionamento precário. Verifica-se que não há profissionais capacitados em número suficiente e investimento em programação adequada, o que permite apenas uma apropriação informal, sem a intencionalidade educativa impregnada nas práticas formais e não-formais. Em algumas das unidades do CEUs observadas, já se pôde constatar esse tipo de precarização da programação em função da falta de investimentos em profissionais, formação continuada e garantia de programação qualitativa.

Moacir Gadotti (2005), ao discutir os novos espaços de formação e a informalidade da educação destaca, de forma muito otimista e até mesmo ingênua, a participação de ONGs e outras estruturas da sociedade civil no processo de ampliação do campo educacional. Como pôde-se observar no capítulo anterior, não há nenhuma garantia de que a intervenção de

outros atores sociais no campo da educação contribua, de fato, com a construção de uma cidadania emancipatória. Observa-se, costumeiramente, a apropriação de estratégias, atividades e recursos da educação formal e não-formal na tentativa de construção de uma cidadania adequada ao mercado, com a proliferação de cursos de formação voltados às expectativas de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, o otimismo revelado pelo autor não parece justificável, a não ser pelo fato de que se torna necessário a construção de um consenso em torno da importância e relevância da educação não-formal que possa justificar intervenções estatais “espetacularizadas”, tais como a construção dos CEUs:

Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, podendo, de lá, acessar o **ciberespaço da formação** e da aprendizagem a distância, buscar fora das escolas a informação disponível nas redes de computadores interligados, serviços que respondem às suas demandas pessoais de conhecimento. Por outro lado, a **sociedade civil** (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos. (...) O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre. Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de **múltiplas oportunidades de aprendizagem**. (...) Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o **protagonismo** de todos e de todas – inclusive das crianças – na busca de um novo direito, o **direito à cidade educadora**. (Gadotti, 2005, p.s/n, destaques no original).

Maria da Glória Gohn (2006) apresenta um estudo sobre a educação não-formal e seu papel no processo educativo mais geral. Considera a educação não-formal como uma área de conhecimento ainda em construção, observa a possibilidade desse processo em Conselhos de escolas e o aprendizado que resulta da participação da sociedade civil nesses Conselhos. Por meio da análise comparativa, busca diferenciar a educação formal da educação informal e investiga a categoria da educação não-formal em Conselhos escolares, e em movimentos sociais que atuam na área da educação. Constata que a gestão compartilhada em suas diferentes formas de Conselhos, colegiados e outros precisa desenvolver uma cultura participativa nova, que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de grupos particulares. Para a autora, a educação não-formal pode ser um campo bastante importante na formação dessa nova cultura participativa, mas se não for operada de forma qualificada, buscando-se um sentido nas formas de participação, há uma tendência ao autoritarismo:

É preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. Isto tudo está no campo da educação não-formal. Entretanto, se não houver sentido nas formas de participação na área da educação, com projetos de emancipação dos cidadãos que objetivem mudanças substantivas e não instrumentais, corre-se o risco de se ter espaços mais autoritários do que já eram quando centralizados. (Gohn, 2006, p. s/n).

A autora preocupa-se com a democratização dos espaços de educação não-formal. Nesse sentido, a própria escola teria um papel fundamental, na medida em que a participação comunitária na gestão do espaço escolar pode transformar práticas políticas autoritárias e esta participação pode se dar por meio da educação não-formal:

Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias. Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata, e sim a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessita. Participar dos Conselhos e colegiados das escolas é uma urgência e uma necessidade imperiosa, mas exige uma preparação contínua, um aprendizado permanente, uma atividade de ação e reflexão. Não basta um programa, um plano, ou mais um Conselho. É preciso reconhecer a existência e a importância da educação não-formal no processo de construção de uma sociedade sem injustiças, democrática. (...) A educação não - formal é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social. (Gohn, 2006, p. s/n).

A autora conclui o seu raciocínio argumentando a favor da transformação das escolas em “centros de referência civilizatórias” nos bairros onde se localizam, propondo a articulação entre a educação formal e a não-formal para “dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo”. A mesma autora, em trabalho anterior (Gohn, 1999, p. 92), alertava para o fato de que a educação não formal sempre foi considerado um campo de menor importância no Brasil e pode-se observar que, quando elaborados projetos de intervenção nessa linha, objetiva-se, em última instância, uma espécie de enquadramento social dos jovens. Esse aspecto contribui com a desvalorização da educação não-formal como importante campo de construção de sujeitos, que também seria função da educação formal, da escola.

Em pesquisa anterior⁶, pôde-se analisar as contradições relativas ao aproveitamento da escola como centro de outras práticas educativas consideradas não-formais e que envolviam, sobretudo, a baixa qualificação do que era desenvolvido, bem como a precarização do trabalho dos educadores responsáveis por realizar os programas de atividades. No mesmo sentido, Neto e Ferreira (2006) apresentam algumas reflexões surgidas a partir de um trabalho realizado nas escolas públicas da periferia do município de Limeira/SP. Mediante a discussão sobre a participação da comunidade na escola, discutem a sua abertura, de forma democrática, para que a população se aproprie da escola não como usuária, mas como gestora e administradora de todo o sistema. Mostram que essas experiências não são novas e essa discussão ganhou força a partir da década de 1980, principalmente através das experiências da “Escola Plural” de Belo Horizonte, “Escola Cidadã” de Porto Alegre e, nos últimos anos, com a introdução da experiência da “Escola da Família” no estado de São Paulo. A partir destas experiências, os autores refletem sobre “a possibilidade de uma escola que ajude na formação de cidadãos que lutem por uma sociedade livre, democrática e soberana e não apenas numa escola que vise a formação de consumidores dóceis, obedientes e bestializados, como quer a chamada sociedade voltada para o mercado”. Essas iniciativas têm evidenciado que a abertura do espaço escolar vem como imposição, de cima para baixo, como aconteceu quando o então governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, por meio da lei 11.498 de 15 de outubro de 2003, determinou às unidades escolares estaduais, a abertura nos finais de semana, para o uso pela comunidade, chamando-o de “espaço privilegiado de convivência familiar e comunitária”. No entanto, como se pôde observar, isso só é possível se houver, de fato, investimentos necessários em infra-estrutura, pessoal capacitado e qualificação do que é ofertado à população.

A experiência destes diversos programas e políticas educacionais, embora sejam inspirados em modelos anteriores, parecem não ser capazes de aproveitar os equívocos cometidos no passado, na sanha da imposição de cima para baixo de uma política educacional que possa marcar a diferença com administrações anteriores. Neste sentido, o conhecimento científico sobre política educacional é desconsiderado. Desconsideram-se os estudos que discutem as experiências desenvolvidas pelos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, durante o governo Leonel Brizola no Rio de Janeiro, bem como a “Escola Cidadã” de

⁶ Trata-se da pesquisa apresentada como dissertação de mestrado junto a FEUSP: “A escola pública e o lazer: um estudo de caso do programa Parceiros do Futuro – SEE/SP”. Parte da pesquisa foi publicada como um dos capítulos do livro “Dialética do Lazer”, organizado por Valquíria Padilha, com o título: “A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas”.

Porto Alegre, ou a participação permitida pela “Escola Plural” de Belo Horizonte e mesmo com relação aos CEUs – Centros Educacionais Unificados em São Paulo, já que constituem exemplos de como a escola pode ser mais um espaço de formação, de cultura e de lazer para a comunidade.

Um interessante e recente estudo (Cavaliere e Coelho, 2003) descreve aspectos da realidade dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs –, da rede estadual do Rio de Janeiro. Baseando-se em pesquisa, realizada em 2001, com 50 diretores, estabelece comparações com a época em que essas escolas foram implantadas sob a forma de programa especial de governo, levando em conta o funcionamento em horário integral, as dificuldades de gestão, as atividades oferecidas, a quantidade de alunos por escola, a utilização e conservação dos espaços. Conclui que a variedade dos níveis de ensino abarcados e a convivência de diferentes regimes horários num mesmo estabelecimento demonstram a vocação ainda pouco definida de tais escolas. A opinião dos gestores sobre o trabalho desenvolvido nos CIEPs que mantiveram o horário integral mostra que eles o consideram, muitas vezes, assistencialista, embora essa definição seja vaga e muito variada. Após mais de 15 anos de existência, a tendência crescente de municipalização do ensino fundamental e a pressão por vagas no ensino médio parecem ser os maiores entraves para a manutenção dessas escolas segundo seu projeto original. O depoimento de uma das diretoras é flagrante:

“Desde que iniciamos o Programa Especial de Educação, a cada ano, sofremos com os questionamentos: teremos horário integral? Os professores terão mecanismos para permanecerem fazendo 40 horas semanais? O número de funcionários será mantido? A verba da merenda chegará durante todo o ano? E a verba da manutenção? (...) Teremos profissionais para as atividades diversificadas? E o projeto dos alunos residentes será mantido? E o centro médico-odontológico? E a animação cultural? Dúvidas... dúvidas...dúvidas...” (Cavaliere e Coelho, 2003, p.152)

Como se pode observar, em muitos casos as chamadas “atividades extra-curriculares” são incorporadas ao cotidiano da escola no sentido de ampliação da jornada escolar na busca de uma “escola de período integral”. De fato, com a mudança de governo em São Paulo, o mesmo processo ocorreu com os Centros Educacionais Unificados, como será observado no capítulo 3. Estes, ao contrário dos CIEPs, não nasceram na perspectiva de uma “escola de tempo integral” mas essa idéia vai ser incorporada a partir do governo Serra (2005) e durante o governo Kassab (2006-2008), por meio da criação do Programa São Paulo é uma Escola, que será analisado no capítulo 4. Durante a pesquisa de campo, pode-se observar a incorporação destas chamadas “atividades extras” à dinâmica das escolas que compõem os

CEUs. Vale ressaltar os depoimentos de diretoras dos CIEPs com relação às escolas de tempo integral:

“Nosso trabalho é árduo. Muitas vezes deixamos nossa família de lado, nossa saúde, pois são inúmeros os problemas do dia-a-dia na escola e infelizmente não contamos com pessoal suficiente. Somos tudo: inspetor, porteiro, e, às vezes, até servente. Mas temos certeza de que nosso papel está sendo cumprido”. (...) “a realidade e rotina de uma escola de horário integral não pode ser comparada com uma escola de horário parcial, principalmente no que diz respeito a quantitativo de pessoal de apoio. Os profissionais da escola de horário integral necessitam de permanente capacitação e aperfeiçoamento. É preciso o retorno de no mínimo três animadores culturais. É preciso equipe pedagógica e não professor ‘faz-tudo’ ”. (...) “Esta escola é considerada de difícil acesso, por isso não temos professores. Em 1999, as aulas começaram em julho, após a autorização do governador para que houvesse contrato! Todos os anos, no início das aulas, nunca temos professores. Sendo assim, falar de uma escola de horário integral, sem as mínimas condições, só loucas como nós, para continuar insistindo”. (...) “Vivemos o descrédito do professorado frente a proposta de uma escola de horário integral. Descrédito viabilizado pelo poder público”. (Cavaliere e Coelho, 2003, p.154-155).

Portanto, como constata Cavaliere e Coelho (2003), uma escola de horário integral, para além de todas as tarefas e problemas de gestão de qualquer escola, tem a dificuldade adicional das responsabilidades ampliadas diante dos alunos e da falta de conhecimento acumulado na gestão de uma rotina diferente, que necessita maior diversidade de atividades e inclui problemas decorrentes da permanência prolongada de alunos e professores no ambiente escolar. Além disso, o que deveria de fato ser um direito ampliado, a possibilidade de uma escola em tempo integral acaba sendo inviabilizada pela forma como o poder público busca implementá-la. Assim ocorre com os CEUs na mudança de governo, na tentativa absolutamente desgovernada de implantar o horário integral nas unidades por meio da oferta de “oficinas de atividades” organizadas por organizações-não-governamentais. Aliás, diga-se de passagem, que estas organizações, muitas delas “organizadas” recentemente, vivem exclusivamente de contratos celebrados com o Estado e contribuem com a precarização do trabalho dos educadores, conforme se pôde verificar nas observações e entrevistas.

Ainda com relação aos CIEPs, relatam as autoras que as áreas externas, grandes (quadra, pátios) e vulneráveis, requerem a existência de atividades recreativas ou culturais permanentes e um trabalho também permanente de manutenção. Requerem também a participação, ou pelo menos algum tipo de acordo, tácito ou formal, com a população residente em torno da escola. Quando isto não ocorre, transformam-se em matagais

abandonados, pastagens de animais, alvo de vandalismos e acúmulo de lixo, o que também e não apenas coincidentemente já se pode começar a observar em alguns dos CEUs visitados durante esta investigação. Com relação aos CIEPS, destacam as autoras do estudo:

Em muitos casos, a utilização da área externa pela população local ocorre sem o estabelecimento de acordo com a direção, seja nos fins de semana ou à noite. O espaço passa a cumprir o papel de um espaço público aberto, quase sempre inexistente nos bairros periféricos, substituindo a praça, o campo de futebol ou o clube. Nem sempre as diretoras são bem-sucedidas nas tentativas desse uso. Muitas vezes, a parcela transgressora ou delinqüente da juventude local é a que lidera essa utilização, o que se transforma em fonte de grande tensão para a escola. A proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática, concebida por Oscar Niemeyer, esbarrou na realidade de miséria e abandono das localidades em que tais escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades. Sobre as atividades diversificadas efetivamente realizadas nos CIEPs, pudemos perceber uma queda acentuada em quase todas, quando comparamos a situação à época da implantação e a situação atual. A efetivação do horário integral é inteiramente dependente da existência dessas atividades, a não ser que se imagine o tempo integral como mera duplicação da escola de horário parcial. (Cavaliere e Coelho, 2003, p.159-160).

Mesmo diante da realidade sofrível dos CIEPs, as autoras do referido estudo conseguem manter uma chama de otimismo e ainda assim apontar possíveis caminhos no difícil entendimento político necessário para efetivar-se uma “educação integral” e não apenas uma escola de período integral:

Há o que comemorar, passados mais de 15 anos da criação das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro? Sim e não. De positivo há o fato de que a idéia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível. (...) Entretanto, tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de educação integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor. (Cavaliere e Coelho, 2003, p.172-173).

As contradições no sentido de garantia de uma “educação em horário integral”, que a rigor não existe na legislação, devem ser analisadas com cuidado na medida em que a Constituição de 1988 consegue um alargamento do direito à educação nunca antes visto na

história republicana. Evaldo Vieira (2001), ao discutir a política e as bases do direito educacional, aborda a questão. Demonstra a obrigação do Estado com relação ao atendimento das demandas educacionais da população menos favorecida diante do mercado. Para o autor,

Na verdade, a Constituição de 1988 estabelece o regime jurídico da educação, por meio de diferentes artigos espalhados ao longo dela, convertendo-a em direito público subjetivo, o que é fundamental, porque os habitantes do Brasil têm direito de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente para oferecê-la (...) o Direito Educacional não se limita à simples exposição da legislação do ensino, pois a educação é um bem jurídico, individual e coletivo, embora as determinações constitucionais nem sempre sejam cumpridas. (Vieira, 2001, p.9).

O autor demonstra, no entanto, de que forma, depois de 1988, passa a existir no Brasil “a política social sem direitos sociais”. Para Vieira, em nenhum momento a política social encontrou tamanho acolhimento numa Constituição Brasileira. De outra parte, poucos são os direitos que estão sendo praticados ou ao menos regulamentados:

Porém, o mais grave é que em nenhum momento histórico da República brasileira (para só ficar nela, pois o restante consiste no Império escravista), os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral, como depois de 1995. Esses ataques aos direitos sociais, em nome de algo que se pode intitular de “neoliberalismo tardio” ou em nome da “modernização”, alimentam-se no campo da política social, de forma geral, de falsas polêmicas. Nesta etapa de desemprego em massa e de privações ilimitadas, a intervenção estatal é imprescindível para concretizar os direitos sociais contidos na Constituição de 1988, visando construir e afiançar a segurança social no Brasil. Na Constituição Federal de 1988, a educação compõe os direitos sociais, junto com outros direitos. (...) os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a equalização de situações sociais desiguais. As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos. Tais medidas vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais, sobressaindo nas medidas os pobres e os miseráveis. Na educação, as medidas originárias de direitos sociais e de políticas sociais significam ônus do Estado, de acordo com a Constituição Federal. (Vieira, 2001, p. 18-19).

A defesa de uma escola pública de horário integral, embora seja algo bastante louvável, não deveria ocorrer sem a devida melhoria das escolas de tempo parcial, na medida em que, como observou-se, todas as medidas originárias dos direitos sociais significam ônus ao Estado. Experiências anteriores de tentativa de extensão do período escolar em direção ao

horário integral mostraram-se infrutíferas e acabaram por estabelecer, dentro de uma mesma rede de ensino, situações de atendimento privilegiado para determinadas regiões e grupos sociais em detrimento dos demais, tal como ocorre atualmente na experiência do período integral dos CEUs. O fato é que torna-se necessária a melhoria e a qualificação do atendimento educacional da escola pública de horário parcial, antes de qualquer projeto ou política educacional que consuma recursos preciosos em pirotecnias eleitoreiras revestidas de um falso discurso de atendimento às necessidades sociais. É fundamental a manutenção de “utopias revolucionárias” no campo da educação. Porém, talvez a maior utopia na atualidade da educação pública brasileira seja fazer funcionar com qualidade aquilo que já existe, ainda que isso não renda votos.

Paro, Ferretti, Vianna e Souza (1988, p.224) já alertavam para o fato há mais de 20 anos, ao analisarem a experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro e do PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo e questionavam:

(...) diante dessa situação em que se encontra a escola pública, e tendo em vista a prioridade na aplicação de recursos, pergunta-se: aplicam-se os recursos para melhorar as condições de aprendizagem dentro da escola, pelo menos em meio período, ou aplicam-se os recursos para estender a escolaridade diária para tempo integral, multiplicando por dois a calamidade aí presente?

Patrizia Piozzi (2007) faz uma reflexão sobre as relações entre “utopias revolucionárias” e a “educação pública”. Examina aspectos do debate iniciado na França revolucionária e seus ecos entre reformadores do século XIX, apontando para alguns dos desafios atuais da educação pública, no que diz respeito à construção de um acesso efetivamente universal e de um saber autônomo e crítico em relação às determinações do mercado e à cultura competitiva. Para a autora, o estabelecimento de um vínculo indissolúvel entre o avanço do conhecimento e o estado de desagregação social e moral vigente no mundo moderno tem por correlato a descrença na potencialidade emancipatória de uma instrução pública voltada a democratizar o acesso ao saber.

Para a autora, nos últimos 30 anos, com o advento e consolidação das diretrizes econômicas e políticas resumidas do “neoliberalismo”, as orientações produtivistas e mercantis ingressam no âmbito da escola, contribuindo para reduzir os objetivos de utilidade prática, que nortearam sua emergência na modernidade, à dimensão mais imediatista e

pragmática, empobrecendo-a e esvaziando-a do ponto de vista de suas atribuições de formação humana mais ampla. Trata-se de um brutal empobrecimento do próprio conceito de educação:

A hipertrofia das funções profissionalizantes da escola, em concomitância à disseminação sem precedentes dos valores individualistas e mercantis pelos *mass media*, contrasta, de forma dramática, com a retração das oportunidades no mercado de trabalho. Enquanto a ideologia produtivista difunde, mundo afora, a certeza de que uma educação eficaz na criação das “competências” próprias ao mundo moderno constitui, para indivíduos, grupos e países, o caminho para a prosperidade, aprofunda-se drasticamente a divisão de trabalho entre as classes e as nações e cresce assustadoramente a massa de miseráveis e famintos, excluídos do direito à vida. Tal situação paradoxal evidencia-se nas políticas para a educação pública predominantes nas últimas décadas do século XX, nas quais o enxugamento orçamentário, responsável pela precarização do trabalho docente e pela deterioração dos serviços, convive com a preocupação em implantar “qualidade total”, “avaliação dos resultados” etc. (Piozzi, 2007, p. 731).

Preservando também acentuado otimismo, esperança mesmo, a autora considera que a escola pública, como espaço cultural formalmente aberto à todos, tem um papel primordial na aproximação de culturas e no combate aos aspectos uniformizadores e segregacionistas da cultura contemporânea.

Neste sentido, faz-se necessário que o conceito mesmo de educação seja discutido em outros termos, tal como apresenta Paro:

Na produção histórica de sua existência, os homens produzem conhecimentos, instrumentos, técnicas, valores, crenças, comportamentos, tudo enfim que se configura na cultura humana. A apropriação dessa cultura pelos indivíduos é que constitui a educação. Esta é entendida, assim, como *atualização histórico-cultural* do homem, porque é pela apropriação da cultura (produção histórica) que o indivíduo se faz homem (no sentido histórico, e não meramente biológico), diferenciando-se da natureza (que é o nível no qual se encontra no momento do nascimento) e transcendendo-a. Ou seja, a cultura se transmite não por hereditariedade biológica, mas historicamente. Em qualquer época e em qualquer sociedade, os indivíduos nascem igualmente desprovidos de qualquer atributo cultural. É pela educação que cada indivíduo integra-se ao estágio de desenvolvimento histórico do meio sociocultural onde nasce e cresce. (Paro, 2001, p. 35, destaques no original).

Desta forma, faz sentido imaginar que as diversas atividades humanas podem ser dotadas de grande potencial educativo, embora os desígnios da segregação social dificultem ou até mesmo impeçam que muitos tenham direito às atividades educativas, sejam elas formais ou não-formais. Assim, não haveria sentido em buscar diferenciações entre o

potencial educativo de atividades esportivas, culturais e de lazer, na medida em que todas elas podem ser dotadas desse potencial. No entanto, em função da forma como se organizou socialmente e historicamente a educação formal, as denominadas atividades esportivas, culturais e de lazer acabaram por ser consideradas mais como meros “adornos” do que como realmente necessárias.

Trata-se portanto, nos limites desta pesquisa, de buscar uma ruptura com essa idéia, na tentativa de demonstrar que todas estas atividades deveriam ser consideradas como uma possibilidade de “educação integral”, o que independe da ampliação do horário escolar. Há uma confusão conceitual entre a simples ampliação da jornada escolar e as potencialidades de uma efetiva educação integral. As observações dos Centros Educacionais Unificados corroboram a idéia de que as “atividades extra-classe”, o lazer comunitário e a programação cultural de cada unidade parecem ainda funcionar como um mero adereço. Torna-se imperioso construir um processo de *autonomia* e *estímulo* para que as escolas elaborem *projetos pedagógicos* que extrapolem as fronteiras das grades curriculares, envolvendo múltiplas disciplinas e profissionais educadores. As unidades escolares deveriam contar com possibilidades autônomas de gestão de recursos para a construção dos projetos adequados à sua realidade. E isso é possível em qualquer escola, com investimentos necessários em pessoal qualificado e espaços escolares diversificados. Pode-se inclusive pensar em projetos de lei que busquem garantir a transversalidade das ações neste campo e a atuação conjunta de outros setores governamentais na execução de programas integrados que garanta as condições materiais concretas (equipamentos, remuneração dos educadores, espaços adequados) para que a escola ou as escolas de determinada região possam realizar projetos consistentes. Isso certamente poderia ser feito com muito menos do que foi gasto em cada CEU.

No entanto, antes de debruçar-se sobre a realidade concreta de um Centro Educacional Unificado, é importante entender alguns pontos relevantes: a questão do lazer na atual sociedade e a questão da cultura escolar e o seu papel na escola pública. Torna-se necessário, neste momento da pesquisa, uma maior atenção ao conceito de lazer. Nota-se um preconceito com relação à “valorização do lazer”, fruto de nossa ética de supervalorização do que é “produtivo”. Em função disso, acaba havendo uma dificuldade de compreensão de um conceito de lazer no qual se incluam as possibilidades desenvolvimento de conteúdos culturais diversificados e com qualidade, que possam contribuir para a educação no sentido

amplo da construção do sujeito. A compreensão de que a adesão voluntária a determinadas práticas de uso do tempo de lazer ocorre de forma absolutamente diversificada pode colaborar para que se tenha uma visão crítica sobre elas, rompendo inclusive com as formas de utilização pré-determinadas, até mesmo pela indústria cultural. A natureza de “lazer” dessas diversas práticas pode perfeitamente ser congruente com os mais diversos conteúdos socioeducativos. Poder-se-ia argumentar, em contraposição ao preconceito contra as práticas de lazer, que aquelas práticas descritas, no senso-comum, como “educativas” ou “culturais” também podem estar esvaziadas de conteúdos significativos e, portanto, serem muito pouco adequadas à formação humana.

Dessa forma, parte-se de uma concepção ampla e contraditória sobre o lazer, já assinalada em pesquisa anterior, como sendo todo tipo de prática cultural, em sentido amplo, realizada de forma voluntária nos tempos e espaços que o sujeito ou seu grupo social dispõem. Esta prática pode contribuir decisivamente para a educação e construção de uma identidade pessoal e social, ajudando a tecer as bases de uma nova cultura e de uma nova sociedade. A adesão às práticas de lazer não significa “livre escolha”, na medida em que pesam aí os determinismos sociais de toda ordem. Contraditoriamente, o lazer pode servir também ao controle social, à mercantilização do tempo disponível. Imerso nessa intrincada teia de relações sociais contraditórias, considerado como um direito social, possibilidade de educação e emancipação e uma necessidade humana, por um lado, e servindo à mercantilização e ao controle social, por outro lado, o lazer torna-se também objeto das intervenções governamentais. A forma como o poder público, em especial as escolas teoricamente preparadas para esse fim – porque “unificadas” – lidam com estas contradições inerentes aos lazers na sociedade contemporânea é que interessa discutir. Sabe-se que o fato de o poder público não apresentar de forma clara os conceitos que poderiam nortear uma “política integrada” de educação, lazer, cultura (no sentido estrito), esportes, segurança, meio ambiente, saúde, cidadania, justiça, emprego e outras, acaba por gerar ações fragmentadas e ineficazes do ponto de vista dos objetivos sociais que poderiam ser alcançados.

Eduardo Costa (2008), ao estudar as possibilidades da gestão pública do lazer por meio da “matricialidade”, entendida como “uma ação em rede por parte do Estado, visando a integração de esforços orientada para a obtenção de resultados prioritários de governo”, demonstra que muitos dos problemas enfrentados na tentativa de efetivar ações matriciais

decorrem do maior tempo necessário para o desenvolvimento desta modalidade de gestão, da presença de gestores com perfis centralizadores, de disputas internas entre agentes partidários e dos desequilíbrios estruturais nas condições de recursos entre os setores, dificultando as tomadas de decisão. Deve-se lembrar que no caso dos CEUs, os recursos são oriundos da educação, o que dificultou sobremaneira a integração de políticas setoriais, em parte pelos problemas arrolados acima. É preciso lembrar também que não há possibilidades de ações “integradas” que resultem em efetiva qualidade social do investimento estatal se não houver mecanismos de controle e acompanhamento das políticas sociais por meio de instituições da sociedade civil. Mecanismos reais de envolvimento da sociedade civil deveriam ser incentivados como parte integrante dos programas sociais, especialmente nas áreas de saúde, educação, cultura, esportes e lazer, dentre outras, justamente em função dos impactos sociais possíveis. Esse tipo de acompanhamento nem sempre é previsto nos programas de intervenção governamental. Quando previstos, os mecanismos de acompanhamento e avaliação apresentam soluções normativas e não reais, tal como indicado no primeiro regimento dos CEUs, que será analisado no capítulo 3, mas que são incapazes de promover um acompanhamento e controle real por parte da população beneficiada.

Além disso, parte dessas iniciativas de proposição do lazer comunitário são realizadas sem que haja uma compreensão acerca do uso da escola como espaço significativo com vistas à transformação das relações sociais, da construção das redes de sociabilidade locais e das próprias contradições que constituem o fundamento da cultura local, em cada comunidade. Tudo isso pode conduzir a equívocos intervencionistas. Daí a importância da vinculação ao projeto pedagógico da unidade educacional. Como se sabe, na maioria dos casos, inexistente tal projeto de educação e formação humana. No entanto, se essas atividades, que ocorrem nos finais de semana e férias e até mesmo no contra-turno escolar, forem consideradas parte integrante do processo educacional que a instituição escolar pretende fazer chegar aos seus educandos e à sua comunidade, será necessário pensar o lazer “da” escola e não apenas o lazer “na” escola. Pensar suas práticas articuladas ao seu cotidiano, desde as festas até os jogos, desde o teatro até as exposições, desde as feiras culturais até os passeios e o turismo educacional. Talvez aí resida a essência dessa contradição do “uso da escola”, sem que esta tenha um projeto pedagógico próprio, no qual o final de semana, as férias e outros tempos do lazer sejam articuladas ao cotidiano escolar e ao objetivo fundamental: educar.

Torna-se necessário ainda assinalar a contradição existente no fato de que no mesmo bairro existem equipamentos públicos municipais sub-utilizados e precariamente mantidos, sem preocupação com a qualificação do que é desenvolvido – e aí se torna possível citar desde parques públicos até os antigos Centros Educacionais e Esportivos, denominados de “Clubes da Cidade”, na gestão Marta Suplicy e agora “Clubes-escola”, na gestão Serra-Kassab. Assim, o que justificaria a criação de “novos equipamentos integrados” tais como os Centros Educacionais Unificados? Uma real possibilidade de sinergia entre as ações sociais no campo da educação, lazer, cultura e esportes numa mesma comunidade? O lazer, enquanto fenômeno social da modernidade, mostra-se como algo esquecido pela educação e pela escola, o que dificultaria sobremaneira a integração e o “estabelecimento de redes educativas integradas”.

Em trabalho anterior aqui já citado (Pacheco, 2004), tratou-se de demonstrar as potencialidades emancipatórias ensejadas na qualificada oferta de práticas de lazer nos espaços públicos, especialmente ao final de semana nas escolas. Na pesquisa realizada sobre as relações entre a escola pública e o lazer evidenciaram-se as amplas possibilidades educativas do lazer, tanto como objeto quanto como sujeito da ação educativa. Vale dizer: torna-se necessário compreender que a escola pública deve utilizar-se das práticas de lazer como *forma e conteúdo* educativo, bem como educar as crianças, jovens e sua comunidade envolvente para o usufruto do lazer, de forma crítica e criativa. Torna-se necessário ampliar a idéia da escola como um centro de práticas educativas que vão além daquelas convencionalmente consideradas como “formais”, relativas às disciplinas curriculares e sua (sempre) arbitrária divisão do conhecimento humano. Torna-se fundamental a consideração do lazer como tempo-espço privilegiado para novas práticas educativas, não formais ou informais, repletas de conteúdos e formas que podem e devem articular-se com o projeto mais amplo da formação humana, responsabilidade última da instituição educativa denominada escola, contribuindo com a sua função primordial: a apropriação dos saberes, da cultura historicamente construída. Esta é a possibilidade de emancipação.

A instituição “escola pública” tem adotado múltiplos papéis em nossa sociedade, nem sempre articulados à sua função precípua: educar. Isso ocorre quando a escola pública é usada como centro de entretenimento, saúde, alimentação e de segurança pública. As justificativas da efetivação de ações de lazer nos finais de semana da escola passam pela idéia instrumental de *combate à violência*. É o império do já surrado discurso de “tirar as crianças da rua”. Essa

idéia não é nova. Alves (2001) ao fazer uma análise histórica da construção da escola pública constata a passagem ocorrida, ao final do século XIX, da idéia de “criança de fábrica” para a idéia de “criança de escola”. As indústrias, que antes empregavam pais e também seus filhos, com o advento das leis trabalhistas e com o início da modernização tecnológica, vêem-se colocadas diante da necessidade de dispensar a mão de obra infantil, que passa a ter uma grande extensão de tempo disponível. Ocupar de outra forma o tempo da criança é a solução social encontrada e a escola irá adquirir uma nova função, visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador. A ex-criança de fábrica se transforma em criança de escola:

A escola pública também se desenvolveu no interior dessa tendência de expansão das atividades improdutivas, por força da ação reguladora do Estado. Conseqüentemente, tem servido ao reaproveitamento dos trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico; tem funcionado como recurso para atenuar as tensões sociais na sociedade capitalista, em sua fase monopolista. (Alves, 2001, p.197).

Mas, apesar do lazer ser, ao menos na letra fria da lei, um direito social, a justificativa de implementação de atividades de lazer passam invariavelmente pelo discurso sobre sua *utilidade* social. As décadas de descaso do poder público em relação às políticas sociais parecem recair sobre a escola pública, por vezes a única “agência” estatal que se coloca um pouco mais próxima da população. Deve-se atentar para o fato de que a implementação de determinadas políticas sociais via escola pública carregam a indisfarçável tentativa de “fidelização” político-partidária assistencialista, fazendo do cidadão um cliente, atenuando possíveis conflitos sociais. Do pão e circo passamos ao leite em pó com lazer.⁷ O direito à educação implica na garantia de acesso e permanência, mas torna-se fundamental também pensar a qualidade e diversidade das possibilidades educativas. Seria fundamental que a mesma eficiência demonstrada pela escola pública municipal em São Paulo na distribuição de leite em pó se desse também na distribuição do saber, na oferta de condições concretas para que as crianças e jovens pudessem realizar o seu processo de “atualização histórico-cultural” (cf. Paro, 2001).

⁷ Defende-se aqui o “direito à educação” tal como configurado no texto constitucional no seu artigo 288, inciso VII, que trata do “atendimento do educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” que constituem-se em uma espécie de “serviço auxiliar” para combater a exclusão escolar gerada por motivos econômicos. O problema fundamental é como são realizadas estas políticas de atendimento. Sobre essa questão do direito à educação, pode-se recorrer a Oliveira (2001).

Flávia Asbahr e Ydeliz Sanches (2006), ao discutirem a possibilidade da transformação social por meio da educação escolar demonstram como são materializadas as ações estatais que visam negar a função específica da escola, que é a distribuição do saber: quantidade limitada de recursos destinados ao setor (ou muito mal empregados, poder-se-ia acrescentar); precárias condições de trabalho; falta de material didático; baixa remuneração de docentes; superlotação de salas; atribuição de novas funções à escola: merenda escolar, distribuição de uniformes e leite em pó em horários de aula, campanhas sociais de vacinação, lazer etc. Todas estas ações acabam por afastar a escola de sua especificidade, esta sim revolucionária: a apropriação do saber por parte do educando, sua atualização histórico-cultural.

No entanto, defende-se aqui a idéia de que o lazer é fundamental na apropriação de diferentes saberes, desde que articulados ao projeto pedagógico da escola, ao projeto de formação humana. Como já foi amplamente discutida na literatura sobre o lazer (Padilha, 2000 e 2006; Mascarenhas, 2000 e 2003; Werneck, 2000; Cunha, 1987; Marcellino, 1987; Magnani, 1984; Requixa, 1980, 1987; Dumazedier, 1973, 1979, 1994;) a sua configuração social dá-se a partir de transformações históricas, em função do vínculo orgânico que o lazer, como fenômeno social da modernidade, estabelece com a dinâmica do capitalismo. Os valores associados ao lazer manifestaram-se em outros momentos históricos e sob outras formas sociais: o ócio, as festas, os jogos, os momentos de encontro e sociabilidade que sempre estiveram presentes nas mais diversas sociedades e que na dinâmica social contemporânea, contraditória e complexa, aparecem ora como produtos de mercado, ora como direitos sociais.

Para Mascarenhas (2006) somente quando superadas as barreiras entre tempo de trabalho e tempo livre é que veremos uma sociedade inteiramente nova. Como isso ainda não aconteceu, deve-se atentar para o fato de anunciar-se fantasiosamente o “reino da liberdade” mediante o retorno à *skhole*, ao “ócio criativo” (De Masi, 2000):

Sobre o lazer, o que se pode dizer é que se assim continuar sendo chamado, estarão finalmente abertas as possibilidades para que seja avaliado à margem de sua valoração conscientemente utilitária – uma prática *desinteressada* se nos referimos aos interesses prático-materiais, mas altamente *interessada* se levamos em conta o projeto histórico do homem se ver nele afirmado. Só assim, segundo tais preceitos, é possível antecipar a redefinição de sua função, utilidade, identidade. Mas, cuidado! Daqui em diante, nada de idealismo, nada de panacéia e nada de predição histórica, portanto nada de busca do ócio perdido, mas uma lógica de mudanças a partir do “aqui e agora”, enraizada na contradição, no conflito, no movimento e na crítica atenta à ordem existente. (Mascarenhas, 2006, p. 103).

Deve-se lembrar ainda que a palavra *skhole* queria dizer simultaneamente, ociosidade e escola. Na sociedade capitalista atual, ainda não foi possível transformar a escola num lugar onde esses ideais sejam contemplados e desfrutados por todos. A ociosidade ainda é vista como potencialmente perigosa e não como possibilidade educativa, emancipadora. O sentido da escola⁸ tem sido outro, demarcando classes sociais e as reproduzindo. De fato, não tem a escola atuado como instituição promotora do direito à cultura, esporte e lazer.

Para Braverman (1980, p. 237), com a criação do mercado universal na fase do capitalismo monopolista, o tempo de trabalho torna-se dividido a partir do tempo de lazer de forma amplamente antagônica. O trabalhador passa a “suspirar pelo tempo livre”, valorizando-o, enquanto a hora do trabalho é considerada tempo perdido ou desperdiçado. O trabalho deixa de ser uma função natural e converte-se numa atividade extorquida e o preenchimento do tempo ocioso também se torna dependente do mercado, que inventa de forma incessante divertimentos passivos, entretenimentos e espetáculos que se ajustam às circunstâncias urbanas:

Uma vez que se tornam meios de encher as “horas livres”, eles fluem em profusão das instituições empresariais que transformaram todos os meios de entretenimento e “esporte” num processo de produção para a ampliação do capital. Pela sua própria profusão, perdem o valor, e tendem a padronizar a mediocridade e vulgaridade que avilta o gosto popular, resultado que é ainda mais garantido pelo fato de que o mercado de massa tem um poderoso efeito de mínimo denominador comum devido a que procura um lucro máximo. Tão empreendedor é o capital que mesmo onde é feito o esforço por um setor da população para ir em busca da natureza, do esporte, da arte através da atividade pessoal e amadorista ou de inovação “marginal”, essas atividades são rapidamente incorporadas ao mercado tão logo possível. (Braverman, 1980, p. 237).

Mascarenhas (2007, p. 29) realiza a crítica e esta incorporação ao mercado das práticas de lazer. Para o autor, o “mercolazer” é a “forma contemporânea e tendencial da manifestação do lazer como mercadoria”. Mostra que a retração da participação do Estado no financiamento e custeio de programas, espaços e equipamentos tem gerado alguns contradições bastante visíveis. O autor demonstra que o município de São Paulo, no ano de

⁸ Um dos clássicos da sociologia do lazer, o sociólogo inglês Stanley Parker (1976, p. 161) já demonstrava que, no final dos anos sessenta, na Inglaterra, em número cada vez maior de regiões, as escolas usavam as suas instalações, especialmente aquelas destinadas à educação física, de forma a atender as necessidades recreacionais de toda a comunidade.

2001, contou com apenas 29,7 milhões para serem gastos em 31 parques públicos, o que dificulta a manutenção e conservação destas áreas. Por outro lado, o governo federal e governos estaduais reduziram impostos e estimularam linhas de crédito para a instalação de parques privados no estado de São Paulo.

Para contrariar a lógica de apropriação do lazer pelo mercado, seria indispensável que o tempo gasto individualmente com a vida produtiva pudesse ser reduzido. Daí se extrai de que não cabe ao “desenvolvimento das forças produtivas”, que não conhece limites para si, “determinar o momento propício à afirmação humana pelo valor do Tempo Livre”. Será necessário a construção de um projeto de vida e sociedade “em que o Trabalho terá de se relativizar para o Tempo Livre” (Levy, 1992, p.190). Caso contrário não haverá tempo disponível para a experiência humana de outras dimensões, tais como a contemplação, os jogos, as festas, as artes, os prazeres do corpo. Na mesma linha de pensamento, Paro (2003) afirma que para a sociedade do capital, o lazer tem o sentido apenas de descanso ou intervalo entre trabalhos no sentido de restabelecer as energias necessárias à aplicação de mais trabalho. Para o autor, na perspectiva do homem histórico, o fim não é o trabalho, é a própria cultura e seu usufruto que só o lazer pode proporcionar, entendendo o lazer não apenas como descanso, mas como possibilidade de desfrutar de tudo aquilo que o homem é capaz de produzir, de sua cultura:

Desfazendo a inversão capitalista, o trabalho é realizado em função do lazer, não este em função daquele. Assim, com o desenvolvimento cada vez maior das forças produtivas, seria possível pensar, não o lazer como mero alimento do trabalho, mas este, cada vez mais produtivo, como intervalo entre lazers, durante os quais se dá o usufruto dos produtos da ação humana. (Paro, 2003, p. 3).

Como dimensão da vida social, o lazer têm estado presente mesmo em comunidades com extremas carências materiais⁹. O lazer acontece à revelia do Estado e suas possíveis intervenções e até mesmo do mercado, muito embora como consequência dele em muitos casos. A apropriação do lazer ocorre sem que o Estado garanta minimamente o acesso a ele como direito social. A pouca eficácia da intervenção do Estado ajuda a perpetuar, manter ou

⁹ Magnani (1984), por meio de uma análise antropológica, mostra como são construídas “redes de sociabilidade” na “periferia” da metrópole com base, sobretudo, nas práticas de lazer.

ampliar as desigualdades no acesso aos diversos interesses culturais no lazer¹⁰. No caso da presente pesquisa, verifica-se que os impactos socioculturais dos equipamentos “unificados” alteraram muito pouco o acesso em termos de prática do lazer comunitário e sua possibilidade como elemento de construção da cidadania, como também verificado na pesquisa de Marta Grosbaum e Lúcia Carvalho (2008). O espaço público, porém estatal, não é nada sem um projeto consistente de utilização.

A produção da imagem social do ócio como algo a ser combatido passou também pelas instituições educacionais. Nas instituições de ensino, há uma vinculação estreita entre ócio e prejuízo ao bom desempenho na aprendizagem. Segundo Sant’anna (1994, p. 21), “as atividades escolares estão submetidas a uma ordenação temporal e espacial que acaba contribuindo para o desenvolvimento de uma nova concepção de ócio, lazer e estudo, além de uma diferenciação mais rígida entre eles”. Pode-se observar que esse tipo de intervenção, tal como os CEUs, não é nenhuma novidade. Desde a década de 30 do século passado, que coincide justamente com o intenso processo de urbanização que vai acontecendo em São Paulo, a administração pública preocupa-se com a criação de programas de lazer com explícitos objetivos pedagógicos. Denise Sant’anna trata da criação dos Clubes de Menores Operários, no município de São Paulo, em 1937. De competência do Departamento de Cultura, esses clubes funcionavam no mesmo espaço em que os parques infantis, durante o período das 18:30 às 22:30 horas e ofereciam, além da educação física, jogos e programas de recreação que demandavam a saída dos jovens daquele local, para a realização de excursões, acampamentos e festivais. (Sant’anna, 1994, p. 25). Da mesma forma, Luciana Marcassa (2002), ao analisar historicamente as relações entre a educação, a cultura e o tempo livre na cidade de São Paulo no período de 1888 a 1935 demonstra como, com a fundação do Serviço Municipal de Jogos e Recreio em 1935, a prefeitura de São Paulo promove “um conjunto de novas atividades lúdicas associadas a novos modelos de educação e de diversão para a classe trabalhadora, em detrimento do ócio, dos divertimentos e do uso indiscriminado do tempo livre”. Para a autora, este tipo de intervenção do Estado está articulada a uma necessidade de formação para o trabalho nas indústrias que se encontram em expansão. “Assim, o lazer se

¹⁰ Dumazedier (1973) classifica os interesses culturais no lazer em: manuais, intelectuais, artísticos, associativos e físico-esportivos. Outros interesses culturais de “ocupação do tempo livre” podem ser descritos atualmente, tais como os interesses turísticos bem como as atividades de lazer com recursos eletrônicos — internet, jogos e outros. No entanto, essa tipologia classificatória não consegue obviamente enquadrar muitas práticas de lazer, servindo apenas como uma referência em termos de planejamento dessas práticas.

institucionaliza como tempo/espaço de controle, em que a racionalidade produtiva se estende e se perpetua, colaborando para a produção e reprodução do capital”. (Marcassa, 2002, p. 4).

A partir das tentativas de disciplinar o uso do tempo livre por meio das mais diversas estratégias estatais é que começa a se configurar o lazer como prática institucionalizada. O surgimento dessas práticas sociais — novas formas e espaços de educação e diversão — contribuíram também, em grande medida, para o surgimento de uma “nova etapa do desenvolvimento econômico, social e capitalista que é a sociedade de consumo” (Marcassa, 2002, p.127). Contudo, pode-se observar uma tentativa recente de revalorização do significado do ócio, no sentido de uma atividade significativa ao indivíduo, construído com base nas suas experiências sociais e pessoais e intrinsecamente emancipadora. No entanto, para que isso ocorra seria necessário uma ruptura com o atual sistema de produção mercantil capitalista, perspectiva histórica ainda utópica. Robert Kurz (1999), quando trata do dilema do tempo livre na sociedade capitalista, reflete como o lazer capitalista não é espaço da autonomia. O tempo de lazer tem sido colonizado pela indústria cultural que “reprime a autonomia cultural e a reflexão intelectual ou artística das massas”.

Valquíria Padilha (2006), ao estudar os *shopping centers* como catedrais de consumo e lazer mostra não apenas o consumo do tempo, como também o consumo real de produtos e serviços atrelados ao lazer-mercadoria. A tese que a autora procura defender é que, enquanto símbolos do espetáculo do consumo, os modernos centros comerciais configuram-se como espaços de lazer alienado. A sociabilidade dos frequentadores é construída de forma que o vínculo social entre os indivíduos é determinado e limitado pelas coisas, que se apropriaram do que era próprio dos sujeitos, de sua própria humanidade. Parte do que a autora observa como lazer alienado em relação aos centros comerciais parece se reproduzir até mesmo nos espaços públicos de lazer.

Para Cândido Vieitez (2002), as atividades de lazer que revestem a forma capitalista, portadoras da função de exploração econômica e controle social, tal como a televisão, atingem os mais remotos lugares do país, enquanto a imensa maioria dos municípios brasileiros estão privados de museus, teatros e bibliotecas:

(...) com a generalização do capital por todos os setores da vida social, as atividades de lazer tornaram-se objeto de exploração econômica do capital, em decorrência do que a ampliação e não a restrição dessa atividade tornou-

se a ideologia de importantes setores da classe dominante. Concomitantemente, os mecanismos de *controle* do lazer mudaram de forma. Erigido em atividade econômica do capital e elevado à dimensão de atividade de massas, o lazer tornou-se objeto de controle *imediato* do capital. Mais que isso, combinando-se com a indústria cultural, tornou-se meio generalizado de *controle* social, caracterizando-se assim como *lazer alienado*. (Vieitez, 2002, p.144, destaques no original).

Para Christianne Werneck (2000), a emergência do significado do lazer como um direito a ser usufruído por todos surge como resposta ao trabalho alienado. Para a autora, esse direito se concretiza por meio da conquista de “um tempo de folga sobre o trabalho”, o que modifica o próprio sentido do uso do tempo na sociedade capitalista. No entanto, é preciso questionar também se, de fato, a escola pública, mesmo planejada como um centro educacional integrado, tem o objetivo de garantir o direito ao lazer, na medida em que este poderia estar sendo contemplado em outros espaços por vezes já existentes, tais como aqueles que já foram aqui citados, os parques públicos e os centros educacionais e esportivos. Isto não configuraria um desperdício de recurso, o investimento na construção de um outro equipamento sem a otimização dos já existentes? No entanto, sabe-se da precariedade em termos de espaços públicos em diversos bairros, o que justificaria a construção de equipamentos integrados, que em tese poderiam carregar consigo esta idéia da otimização. Mas, de forma geral, a escola está sendo sempre requisitada a assumir encargos em termos de políticas sociais que podem inclusive fugir ao objetivo fundamental da instituição escolar que é educar, no sentido de uma “atualização histórico-cultural do homem” como advoga Paro (1999; 2001):

A humanidade do homem histórico (sua transcendência da natureza) se funda, pois, numa dimensão ética (valores) que lhe dá a condição de sujeito (autor), na medida em que ele busca realizar seus objetivos, pelo trabalho (atividade adequada a fins). É pelo trabalho, pois, (como mediação e não como fim em si) que o homem transforma a natureza e o mundo, transformando-se a si mesmo e construindo-se como ser histórico. Nessa construção, ele cria o mundo da cultura (tudo o que não está posto naturalmente). É ela que lhe dá a especificidade de homem histórico, que não é apenas natureza. (...) Mas cada homem singular nasce sempre apenas natureza. A cultura não se transmite geneticamente. É preciso que cada nova geração se aproprie da cultura produzida por todas as gerações anteriores. Essa apropriação se dá pela *educação*. Educação é, pois, atualização histórico-cultural do ser humano, consistindo na constituição do homem (que, ao nascer, é tão-somente natureza) em indivíduo humano-histórico. (...) Por isso, a concepção de educação que adotamos exige que, numa escola que se faça *educativa*, o desporto, a arte, os valores e todas as demais dimensões da cultura humana estejam presentes, promovendo, com isso, a real inclusão do cidadão na sociedade. (Paro, 2001, p. 1, destaques no original).

José Antônio Carneiro Leão (2005), ao analisar o “Projeto Escola Aberta” realizado em Recife – PE, assinala que o campo do lazer ainda carece do desenvolvimento de estudos comparativos sobre os diferentes modelos de gestão dos investimentos públicos e sua aplicação, dos impactos sociais destas políticas e das dificuldades de implementação. Já para Fernando Pereira Cândido (2008), numa visão tão absolutamente radical quanto questionável, argumenta que o acesso às diversas práticas de cultura, esportes, lazer e educação não pode ser dado mediante as políticas públicas, dada a própria natureza do Estado. Segundo o autor, a intervenção via políticas públicas é possível e necessária,

(...) todavia, não é esse o caminho da luta dos trabalhadores e, sendo conseguido resultados no sentido de tais políticas, a concepção e organização dessas atividades deve ficar a cargo dos trabalhadores, limitando-se o Estado – sendo forçado pelos trabalhadores a essa limitação – ao financiamento delas. Tal projeto só pode ser conseguido mediante a reorganização dos trabalhadores, nacional e internacionalmente, de forma a conseguirem criar órgãos de comando, estruturados a partir dos próprios trabalhadores, com a estrutura circundante necessária que permita a criação de grupos de trabalho para as diversas necessidades, entre as quais, certamente àquelas afeitas à cultura, como a educação e o lazer. (Cândido, 2008, p. 214).

Além disso, é importante que se observe que a construção dessas propostas se dá num ambiente de profunda ampliação do tecido urbano, que resultou em situações de segregação urbana verificadas atualmente. Embora o foco das atividades realizadas pelos CEUs não seja o jovem, observa-se que há uma demanda bastante grande por parte destes. Aliás, as observações dos equipamentos aos finais de semana indicam que grande parte do público usuário é composto por jovens e não há projetos específicos de atendimento a esse público, que considere sua especificidade e seus valores culturais. Marília Sposito (1993), analisando as formas de sociabilidade entre os jovens dos bairros periféricos das grandes cidades, assinala que é nos momentos de socialização no mundo das ruas e das relações de amizade e lazer que esses jovens constroem identidades coletivas, no confronto com os aparelhos repressivos, em especial o mundo do trabalho e da escola. Há um desencontro entre as esperanças das famílias em torno da escola e as aspirações juvenis que se expressa no ceticismo dos jovens frente aos benefícios da escolaridade que, em situações limite, podem levar à violência.

Assim, a escola acaba ocupando um espaço menor no âmbito da socialização do jovem. Imagina-se que numa escola dotada de equipamentos que favoreçam a criação de outro tipo de vínculo comunitário e novas sociabilidades esse problema possa ser superado: uma escola com teatro, piscina, diversas quadras esportivas, oficinas de arte, sala de dança e ginástica poderia, em tese, criar novas possibilidades. Mas, como observou-se nos CEUs, espaço não é nada sem uma proposta consistente de uso. E, num lugar tão rico, há um aproveitamento pobre dessas possibilidades para os jovens. Além disso, nos grandes conjuntos habitacionais ou nos bairros menos dotados de equipamentos públicos, as formas de lazer institucionalizadas ou públicas são praticamente inexistentes, cabendo às ruas e a outros espaços de sociabilidade jovem cumprir o papel de socialização. Essa função, com raras exceções, não tem sido devidamente explorada nos CEUs: o uso do espaço urbano e o partilhar de símbolos, gostos, e valores pelos jovens. Torna-se importante repensar a utilização dos CEUs como referência de socialização juvenil, daí a importância da diversidade e qualificação do que é ofertado ao final de semana. A mesma autora (Sposito, 1999) sugere que sejam repensados os espaços das escolas pois existiria uma “franca adesão” por parte dos jovens às formas de participação no campo cultural e assim os espaços educativos deveriam ser repensados dentro de uma proposta cultural mais ampla para os jovens. A autora demonstra a ausência de políticas destinadas à juventude, quer no mundo do trabalho, quer no da cultura, do esporte e do lazer, sendo que as iniciativas existentes em geral são fragmentadas, exprimindo o isolamento intersetorial. E deixa em aberto a questão sobre quais seriam os caminhos para a formulação de políticas para os jovens que contemplassem um conjunto de necessidades que não se esgota na escolaridade, mas perpassa o trabalho, a cultura e o lazer. Poderiam ser os CEUs, mas não é o que se observa.

Em outro trabalho (Sposito, Silva e Souza, 2006), os autores fazem um balanço das iniciativas públicas recentes voltadas para jovens de regiões metropolitanas com um impressionante alcance, em 74 municípios de diversas regiões do país. É impressionante como os programas apresentados incidem basicamente sobre a ocupação do tempo livre do jovem. Somando-se as atividades de artes, esportes e lazer, cerca de 21,5% das atividades oferecidas pelos programas atendem a essas necessidades. No entanto, advertem os autores: há uma clivagem, preconceituosa, que se estabelece entre programas que buscam atender os “adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social” e aqueles que são considerados “jovens”. Para esse sujeito, o “adolescente pobre”, nega-se a oferta de uma formação ampla

por meio do lazer, da cultura, do esporte e da participação. Tratados como “vulneráveis e produtores de risco”, e eles reservam-se as ações compensatórias e de forte teor socioeducativo.

Carla Araújo (2002), ao investigar as vivências escolares dos jovens da periferia de Belo Horizonte mostra como os momentos de lazer e sociabilidade são fundamentais na construção da identidade dos jovens. Assim, a escola acaba tornando-se fundamental para essa sociabilidade, como local de encontro onde se articulam outras práticas para além do universo da educação formal, onde são combinados os encontros, as festas, os jogos que acontecem à revelia da intervenção do mundo adulto, fundamentais para a experiência identitária. Na mesma medida, Viviane de Moraes (2002), em sua dissertação de mestrado, analisou as atividades de lazer manifestas por alunos de escolas estaduais em São Paulo e constatou que as instituições estudadas recebem e permitam manifestações diversas relacionadas ao lazer, expressas em práticas diferenciadas. No entanto, observa-se que estas práticas, sobretudo relativas ao lazer, não são devidamente planejadas para favorecer a sociabilidade juvenil e acabam acontecendo como uma espécie de concessão por parte daqueles que detém o poder na escola: coordenadores e direção.

Ao discutir as funções e os propósitos da escola, Pérez Gómez (2001) destaca a função socializadora, a função instrutiva e a função educativa, todas como complementares entre si. O autor entende o sistema educativo como “instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e os significados, sentimentos, comportamentos emergentes das novas gerações” (Pérez Gómez, 2001, p. 261). Desta forma, compreende-se que a função da escola, condicionada aos aspectos de instrução, função que nem sequer tem desempenhado a contento, é uma instituição na qual se dá o processo de socialização. Tornar-se necessário o desenvolvimento de projetos pedagógicos que construam possibilidades de socialização diferenciadas, o que certamente poderia ocorrer num equipamento como o CEU. No entanto, a escola como instituição ainda não incorporou ao seu projeto pedagógico essa dimensão de discussão sobre a socialização:

A função educativa da escola requer uma comunidade de vida, de participação democrática, de busca intelectual, de diálogo e aprendizagem compartilhada, de discussão aberta sobre a qualidade e o sentido antropológico dos influxos inevitáveis do processo de socialização. Uma comunidade educativa que rompa as absurdas barreiras artificiais entre a

escola e a sociedade. Um centro educativo flexível e aberto em que colaboram os membros mais ativos da comunidade para recriar a cultura, na qual se aprende porque se vive, porque viver democraticamente significa participar, construir de modo cooperativo alternativas para os problemas sociais e individuais, fomentar a iniciativa, integrar diferentes propostas e tolerar a discrepância. (Pérez Gómez, 2001, p. 264).

Torna-se necessário perceber que se a socialização não se dá na escola ela ocorre em outros ambientes. No entanto, a produção dos espaços públicos de lazer está orientada por uma lógica que atende a determinadas demandas sociais. Basta observar que, historicamente, a população de diferentes regiões recebeu tratamento diferenciado com relação à instalação de equipamentos públicos de lazer, privilegiando aquelas que detinham poder de pressão — configuradas normalmente, não por uma coincidência, como as mais privilegiadas economicamente. Essa situação levou a uma distribuição de espaços e equipamentos de lazer completamente desigual, especialmente se considerarmos as regiões que se industrializaram e se urbanizaram muito rapidamente. As políticas públicas neste campo foram, desde o seu início, repleta de contradições e sujeitas aos desígnios de sua época. Por mais óbvio que isso possa parecer, faz-se necessário reforçar a idéia de que não há política pública de lazer ou qualquer outra desligada do jogo de forças políticas e sociais vigentes.

No entanto, como assinala Amaral (2003, p. 37), o fato de o lazer ser colocado como um direito social na Constituição Brasileira de 1988¹¹ foi um avanço. Além disso, a própria Constituição é em um documento no qual ficam explícitas as aberturas de diálogos entre sociedade civil e o Estado. Ainda assim, a questão conceitual com relação ao lazer não foi resolvida. Na Constituição se faz uma aproximação entre lazer e desporto, deixando de observar a amplitude de conteúdos culturais no lazer. Isso tem se refletido na legislação municipal, onde o lazer aparece também associado ao desporto — e gerado estruturas administrativas e políticas públicas municipais que têm encarado a problemática do lazer através desse viés reducionista. Deve-se lembrar que no caso da cidade de São Paulo a instituição responsável pela política de lazer do município é a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação. No entanto, para uma política de lazer efetiva, eficiente e eficaz seria necessário o estabelecimento de programas transversais com a participação de diversas

¹¹ Conforme já destacado, o lazer aparece na Constituição Brasileira contemplado como forma de “promoção social”. Colocado no Título VIII (Da ordem social), capítulo III (Do desporto), artigo 217, parágrafo 3º, apresenta-se de maneira “reducionista”, visto que como fenômeno sociocultural amplo, não deveria limitar-se aos interesses físico-esportivos.

outras secretarias, tais como Meio Ambiente, Turismo, Educação e Cultura, só para citar exemplos mais concretos. Ao abdicar da intersetorialidade de projetos e programas, compromete-se sobremaneira a política de lazer de um município.

Embora dentro de uma perspectiva bastante instrumental, pode-se compreender as políticas públicas, segundo Muller e Surel (1998, p. 13), como sendo um “processo pelo qual são elaborados e implantados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos”. Para os autores, ao realizar-se a análise dessas ações não é possível reduzi-las a um conjunto de estratégias organizacionais, mesmo sendo indispensável a análise dessas estratégias para compreender a forma concreta de efetivação das ações estatais. No entanto, segundo Vianna (2002) torna-se necessário a busca de rigor no conceito de política social, normalmente entendida como “ação de governo com objetivos específicos”. É preciso lembrar que a política social, como qualquer política pública, pode ser produzida por distintas estruturas legais e institucionais, em distintos contextos, como resultantes de pressões sociais mais ou menos organizadas ou representativas da sociedade. A demarcação dos “objetivos específicos” pode se dar também em situações democráticas ou autoritárias. Assim, pode-se chegar a idéia da política social como sendo a “ação governamental com objetivos específicos relacionados à proteção social”. A questão, segundo Vianna (2002), que se coloca é: quem proteger, como proteger e de quê proteger? Essa questão é que precisa ser explicitada.

Dessa forma, se o discurso oficial apresenta os CEUs como política de proteção social, seria fundamental que estas questões fossem respondidas. No entanto, embora se faça uso dos recursos da educação na perspectiva da intersetorialidade, buscando atender necessidades sociais relacionadas ao lazer, cultura, esportes, democratização do acesso à informação, o extenso volume de recursos empregados talvez pudesse ser melhor alocado se fossem consideradas efetivamente as distorções em termos de políticas de combate a pobreza. Carlos Alonso Oliveira (2004) ao estudar as políticas de combate à pobreza no município de São Paulo mostra que o público do ensino municipal é composto por 28,5% da população que é pobre. A partir da análise de diversos dados, o autor, conclui que 34,13% do gasto municipal com educação são realizados com população pobre. Se é assim, a aplicação indistinta de recursos com a construção de grandes complexos, aloca recursos “sociais” em parte da população que não necessitaria dessa proteção, tal como ocorre com relação à distribuição de

leite, transporte, uniformes e material escolar. Com unidades menores, em maior número, em localidades efetivamente carentes da proteção social, essa função da política educacional como ferramenta de proteção social e como política social seria mais efetiva.

Esta reflexão é importante também para as análises e avaliações das políticas no campo do lazer e suas interfaces com a educação que, nos equipamentos “unificados”, apresentam-se à primeira vista totalmente interligados. Mas, como se pôde observar, não são. Há um total descompasso entre o projeto de formação anunciado pelas unidades educacionais e o uso do equipamento para outras práticas educativas. Conforme observado, não há sequer uma relação entre o que é oferecido como “educação formal” e o contra-turno escolar. No caso dos CEUs, o contra-turno escolar está sendo desenvolvido por meio de “oficinas” das atividades desenvolvidas por “instituições da sociedade civil”, conforme documentos analisados do “Programa São Paulo é uma Escola” (PMSP, 2005).

Em função disso, a avaliação de políticas públicas no campo da educação reveste-se de fundamental importância e deveria ser norma em todos os programas implementados. Além da necessária avaliação externa, que pode ser garantida via legislação específica, torna-se necessário também garantir a transparência dos resultados, por meio de seminários, encontros, publicações, com ampla participação de setores da sociedade civil não vinculados ao setor estatal, por meio de agências externas e independentes. Sabe-se que nesse campo de análises sociais não há “neutralidade”. No entanto, as diversas vozes devem ser ouvidas nas análises sobre políticas públicas, ainda que sejam marcadas por determinadas perspectivas de compreensão de mundo e de sociedade. Neste sentido, há um papel importantíssimo da universidade como instituição de pesquisa, gerando conhecimento e materiais para a análise e discussão dos diversos programas de intervenção estatal. Desta forma talvez construa-se uma escola pública onde o lazer, os esportes, as diversas atividades culturais sejam o que se espera delas: possibilidades de educação e emancipação humana.

Capítulo 3: os Centros Educacionais Unificados (CEU)

- a educação no centro da agenda de governo
- o processo decisório de implementação dos CEUs (2001-2004)
- a estrutura dos CEUs e seu regimento
- quadro funcional: flanco para o clientelismo político

*Para descrever o espetáculo, a sua formação, as suas funções e as forças que tendem para sua dissolução, é preciso distinguir seus elementos artificialmente inseparáveis. Ao analisar o espetáculo, fala-se em certa medida a própria linguagem do espetacular, no sentido de que se pisa no terreno metodológico desta sociedade que se exprime no espetáculo. Mas o espetáculo não significa outra coisa senão o **sentido** da prática total da formação econômico-social, o seu **emprego do tempo**. É o momento histórico que nos contém. (Debord, 2003, p.12, destaques no original)*

Gadotti (2004), ao analisar os antecedentes para a implantação dos CEUs, informa que a concepção e implantação dos CEUs no Município de São Paulo teria partido de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares. Embora a inspiração para a efetivação desse “espetáculo” educacional possa ter vindo de experiências anteriores, estas foram incapazes de servir como aviso de que tais políticas de alto apelo populista nem sempre servem à construção da qualidade da educação pública. Segundo o autor:

A maioria desses projetos inspira-se na “Escola Parque” do educador Anísio Teixeira, lançado no Estado da Bahia em 1950. Entre eles, destacam-se: os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro (1983-1987), os PROFICs (Programas de Formação Integral da Criança) do Estado de São Paulo (1986), os CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente), criados por Fernando Collor de Mello em 1991 e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), criados em 1994 pelo Ministro da Educação Murílio Avellar Hingel do governo do Presidente Itamar Franco. Os CIEPs, construídos em lugares de grande visibilidade pública, em geral perto de grandes rodovias, no Estado do Rio de Janeiro, custavam caro e a sua manutenção era onerosa. Com a mesma taxa de reprovação de outras escolas, o seu aluno custava três vezes mais do que o da escola convencional. Na Zona Norte do Rio um CIEP foi invadido e virou favela em 1991. (Gadotti, 2004, p.1).

As “Escolas-Parque” planejadas pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) de Anísio Teixeira seriam centros populares de educação para crianças e jovens até 18 anos. O centro seria composto, na verdade, de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola-Parque”. A proposta reunia atividades “intelectuais” com atividades práticas, como artes aplicadas,

industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, ao longo de todo o dia. Nesse sentido, seria uma primeira idéia nacional de “escola de tempo integral”. Porém, mais do que o tempo que a criança ficava na escola, o importante seria a qualidade e diversidade das atividades oferecidas.

Em reportagem publicada no jornal “Folha de São Paulo”, Rafael Cariello entrevista a antropóloga Eunice Durham que defende o fato de que os CEUs “devam se concentrar em recreação para que se invista mais nas escolas regulares”. De forma equivocada, a antropóloga parece vislumbrar na proposta de Anísio Teixeira apenas a “ocupação do tempo” dos alunos ao afirmar que “nas escolas-parque pensadas por Anísio Teixeira, não havia aulas, só atividades recreativas”, já que os alunos a freqüentariam no contra-turno da atividade escolar regular. Na verdade, os CEUs é que tem se tornado, durante a semana, num “amontoado” de “atividades recreativas” por meio das oficinas do São Paulo é uma Escola. Parece haver maior preocupação com a ocupação do tempo da criança e jovem do que com a qualidade do que é oferecido.

Paro, Ferretti, Vianna e Souza (1988) expõem e analisam a extensão diária da escolaridade no sistema público de ensino a partir das experiências do CIEP e do PROFIC e afirmam, com surpreendente atualidade:

Diante da jornada completa frente a prioridades inadiáveis, relacionadas às precárias condições em que se encontra o ensino público, o que parece mais apropriado não é pensar-se em termos de uma extensão brusca da escolaridade para período diário integral, mas sim estabelecerem-se graus de extensão dessa escolaridade. Para isso, é preciso que a extensão seja considerada não apenas em termos de acréscimo do período diário de atendimento, mas também em termos de provimento de condições necessárias ao adequado funcionamento da escola. (Paro, Ferretti, Vianna e Souza, 1988, p.226).

No entanto, segundo Gadotti (2004), “o projeto dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) aprendeu com as experiências anteriores”. Sem esconder seu fascínio com o “espetáculo educacional” proporcionado pela gestão Marta Suplicy (2001-2004) prossegue o autor:

O projeto teve início com a discussão entre a Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (SSO) da Prefeitura, sobre a necessidade de encontrar espaços físicos amplos para a construção de novas escolas, tão poucos na cidade de São Paulo. Inicialmente, seus autores não conheciam experiências semelhantes anteriores, mas logo perceberam que já havia algum acúmulo em relação à

questão. A idéia era fortalecer a escola pública, associando-a ao **desenvolvimento comunitário**, localizando os CEUs nas **áreas periféricas** e mais pobres da cidade. Nascia um projeto de **educação popular**, de educação cidadã, buscando tratar o povo com dignidade e respeito. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. (...) A **localização** dos CEUs objetiva atender à **finalidade** central do projeto: transformar o acentuado quadro de *exclusão social, cultural, tecnológica e educacional* vivido, principalmente, nas regiões periféricas da cidade. Como pólo de desenvolvimento da comunidade, o CEU integra experiências culturais, configurando-se também como um espaço de referência e de inovação das experiências educacionais, a serem partilhadas com as demais escolas da região. (Gadotti, 2004, p.2, destaques no original).

Busca-se aqui chamar a atenção para a forma como o discurso acadêmico vai sendo usado como instrumento de legitimação da implantação dos CEUs, daí a necessidade de reproduzir alguns trechos dos documentos analisados. Alguns **princípios e orientações** foram formulados na implementação e no acompanhamento dos CEUs, por meio das parcerias que a Secretaria Municipal de Educação realizou com outras instituições como o Instituto Paulo Freire (IPF), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a Fundação Instituto de Administração da USP (FIA). Gadotti (2004, p. 2 e 3) destaca os seguintes pontos:

1. **Modelo de gestão e diversidade cultural.** A proposta inicial dos CEUs foi marcada pela idéia de transformá-los em “Pólo de desenvolvimento da comunidade”. Da mesma forma, a proposta de criar nos CEUs o “Centro de Referência de Experiências Inovadoras”, implica numa visão de currículo com ênfase na diversidade cultural. Uma das experiências freqüentemente citadas nas discussões sobre os CEUs é a do poeta e escritor Mário de Andrade, realizada na década de 30, na cidade de São Paulo, quando ele dirigia o Departamento de Cultura e os Parques Infantis. Mário de Andrade idealizou as “praças de equipamentos”, propondo investimentos educativos e culturais para os filhos da classe operária, moradores de bairros considerados periféricos na época, como o Ipiranga e Santo Amaro. 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 Dra. Aldaísa Sposati, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como de outros institutos de pesquisa brasileiros.

2. **Um projeto político-pedagógico autônomo.** Os projetos educacionais dos CEUs estão sendo pensados a partir da população usuária desde o início do processo de sua construção física. Não se construiu um edifício e depois se pensou qual seria o seu projeto. O envolvimento e a organização da comunidade foi essencial para garantir os objetivos educacionais, culturais e esportivos desse equipamento público. O novo não está no prédio bonito, mas no seu projeto educacional e na sua proposta de gestão comunitária e democrática. A população, desde o início, está entendendo que o CEU é dela e o defenderá enquanto tal.
3. **Cada escola pública é única.** Não se trata de criar um “sistema” educacional novo, diferente da rede de ensino; trata-se de criar novos espaços educacionais, culturais e esportivos capazes de se constituir em pólo de desenvolvimento social e cultural da comunidade, um espaço público onde a comunidade possa elaborar melhor a sua cultura e aprender coisas novas. Cada escola é fruto de suas contradições e da população que a frequenta. Assim como toda escola deve ter a sua cara, seu rosto, sua identidade, cada CEU está tentando construir sua própria fisionomia. Será o trabalho pedagógico diferenciado em cada um deles que marcará a importância desse projeto. Como toda escola deve ser pensada, projetada, o CEU, desde o início, foi pensado como um espaço comunitário que vive a dinâmica constante do pensar e repensar coletivo da educação. O apoio técnico-pedagógico, o material didático, as refeições das unidades educacionais que estão dentro do complexo deste equipamento, não têm um tratamento diferenciado em relação a qualquer outra escola da rede pública do Município de São Paulo.
4. **Um centro de formação continuada para professores, pais e comunidades.** O CEU está, paulatinamente, se constituindo num centro de formação para os professores, um verdadeiro Centro de Referência para as demais escolas da região. Como o CEU dispõe de equipamentos que nem todas as escolas já construídas possuem, ele possibilitará às escolas públicas da sua região o acesso a cursos, oficinas, encontros e trabalhos permanentes, tanto para professores quanto para a comunidade, constituindo-se, assim, em verdadeiro centro de formação e irradiação cultural da sua região. A cultura é um importante fator de integração social.
5. **O CEU não se confunde com uma escola de tempo integral, nem com uma escola para pobres ou um clube recreativo.** Um dos problemas que dificultou a implantação dos CIEPs foi a sua tentativa de criar uma escola de tempo integral para poucos. O CEU não é uma escola de tempo integral. Ele funciona em três turnos. Um

dos mais graves problemas dos CIEPs foi sua própria concepção de servir compensatoriamente também para o atendimento de crianças de rua que residiam na própria escola. A intenção de possibilitar a convivência com crianças em situação de risco era boa, mas foi rejeitada pela população. As mães pobres retiraram suas crianças dos CIEPs para que não convivessem com “bandidos”, diziam elas, como mostra o estudo de Vitor Henrique Paro (Paro, 1988). Os CIEPs tinham um caráter excessivamente assistencial querendo resolver o problema do “menor abandonado” através da escola.

6. **Os CEUs não podem ser idealizados ou “politizados”.** Os CEUs estão sendo tratados como centros irradiadores de educação, cultura e lazer, não para uso eleitoral, mas para o uso comunitário. Não se trata de dar nobreza à criança pobre. Não se trata de fazer uma “revolução educacional” através deles. Trata-se de pôr à disposição da comunidade um equipamento que lhe pertence por direito e que, historicamente, lhe foi negado. O CEU inverte a lógica perversa de se facilitar o acesso aos bens culturais apenas à elite. As crianças pobres não são diferentes das outras crianças. São tão inteligentes como as crianças ricas e têm as mesmas necessidades. Apesar dos CEUs terem equipamentos para a prática do esporte e se constituírem em centros culturais, esportivos e recreativos abertos à comunidade, eles não são clubes de recreação. Todas as atividades esportivas e de lazer têm um caráter educacional.

Todos estes pontos, que foram aqui apenas reproduzidos, nos inspiraram, durante o trabalho de campo no decorrer de 2008, a verificar até que ponto essa extrema idealização do equipamento foi incapaz de sustentar a efetividade da proposta. Como já se pôde perceber na discussão inicial desta pesquisa, muitos destes pontos permaneceram apenas como “boas intenções”. Mais uma vez fica claro como o discurso acadêmico é usado na legitimação de uma intervenção estatal questionável:

O CEU é uma das respostas, entre outras, desta administração, ao problema da exclusão de um grande número de pessoas, do acesso aos equipamentos públicos que oferecem lazer, cultura e prática esportiva, principalmente para os moradores dos bairros mais afastados do centro da cidade. Apostando nos resultados positivos da **reversão da polaridade cultural** existente na cidade de São Paulo, o CEU levará para os bairros periféricos espaços de cultura e lazer, hoje concentrados nas zonas centrais. Será um **Pólo de desenvolvimento** de políticas sociais, culturais e educacionais tornando intrínsecas as relações entre ambas. (Gadotti, 2004, p. s/n, destaques no original).

A política educacional implementada pela Prefeitura Municipal de São Paulo no período analisado parece ter ficado muito mais na mão de arquitetos e urbanistas do que de especialistas em educação. Se for assim, de que adianta todo o conhecimento acumulado sobre as possibilidades e as necessidades da educação pública se as decisões sobre que tipo de educação pública a ser implementada é realizada dentro de escritórios de arquitetura e urbanismo? Nesse sentido, a defesa intransigente deste modelo de equipamento público passa necessariamente pelas vozes relacionadas ao universo do urbanismo, como se pode observar. Mais uma vez torna-se inevitável a transcrição do discurso do autor para que se note os equívocos com relação aos pretensos avanços educacionais configurados pela construção dos CEUs. O mais irônico é que se faz a crítica ao “estereótipo da arquitetura excepcional” e se incorre no mesmo erro:

Os projetos dos Centros Educacionais Unificados – CEU, gigantescas intervenções educacionais da Prefeitura da cidade de São Paulo nos seus bairros periféricos, constituem o capítulo mais recente de uma série de ações para o reverter o quadro da desigualdade social no Brasil. O amplo reconhecimento dos grandes feitos da arquitetura moderna brasileira pode levar ao equívoco de considerá-la ausente do enfrentamento das demandas sociais existentes no país. É comum o estereótipo da arquitetura excepcional, dos monumentos projetados pela ação de alguns poucos arquitetos geniais. Pesquisas historiográficas revelam que a generalização da arquitetura moderna no Brasil passou por sua destacada atuação na ação social do Estado, inclusive na educação, desde meados dos anos 1940.

(...) Acompanhadas de ações de implantação de infra-estrutura viária e de saneamento básico nas suas imediações, as intervenções pontuam os setores mais pobres de São Paulo. Seguindo a experiência brasileira de equipamentos escolares como ponta da ação do Estado em regiões carentes, a arquitetura dos CEU procura gerar uma nova urbanidade onde forma e programa se encontram em um projeto de sociabilidade. A perspectiva de sucesso desta iniciativa contemporânea pode ser medida pelos primeiros meses, mas também aqui apenas o longo prazo revelará sua eficiência social e urbanística .

(...) A vitória oposicionista levanta o temor pela não continuidade da iniciativa, reforçado pelas primeiras manifestações da nova equipe de governo. O tamanho dos problemas urbanos de São Paulo certamente apontam para projetos de longo prazo. Se projetos como esse, bem sucedidos na estruturação social e urbana das periferias, forem abandonados ao sabor dos resultados das urnas, estaremos condenando a cidade ao planejamento de curto prazo, o exato tempo entre uma eleição e outra. (Anelli, 2004, p.s/n).

Em documento sobre a “Operação urbana CEU” define-se esse tipo de intervenção como “um conjunto integrado de ações coordenadas pelas Secretarias Municipais de Educação – SME e das Sub-prefeituras – SMSF, com a participação de todas as Secretarias Municipais, moradores, proprietários, usuários permanentes e iniciativa privada, visando a melhoria da qualidade de vida e valorização ambiental das áreas do entorno dos CEUs.” (PMSP/SME/CONAE, 2003, p.4). São listados os tipos de intervenções realizadas: canalização de córregos, pavimentação, recapeamento, iluminação, reurbanização de favelas, paisagismo. Qualquer uma destas intervenções deveria ser realizada mesmo se não tivesse que ser construída uma grande escola, já que é direito da população ser atendida nas suas necessidades básicas de saneamento, segurança e qualidade de vida. Já que o espetáculo deve se realizar, é preciso arrumar o palco. Sem espetáculo, o palco que ficasse sujo e destruído. No mesmo documento está prevista uma outra intervenção, de manutenção, reforma e pintura dos equipamentos municipais próximos, normalmente escolas, por meio do projeto “Fazendo Arte na Escola” – grafite nos muros, mosaicos e áreas verdes nos passeios – paisagismo, instalação de bebedouros (com concepção ergométrica compatível), instalação de playground e brinquedos educativos.

No mesmo artigo em que idealiza os CEUs como política educacional, Moacir Gadotti descreve a estrutura física. Deve-se destacar que há variações em termos de espaço entre as unidades:

O CEU proporciona educação integral e integrada, nas diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. Em cada unidade instalada oferece à população os seguintes **equipamentos**: 14 Salas de Atividades no CEI (Centros de Educação Infantil – antigas Creches), 10 Salas da EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), 14 Salas de Aula de EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Anfiteatro, 3 Cozinhas, 3 Refeitórios, 3 Pátios Internos, Salas de Recepção, Sala de Leitura, Diretoria e Secretaria, 3 Piscinas, Vestiários Femininos e Masculinos, Quadra Coberta e Descobertas, Telecentro, 3 Ateliês, 4 Estúdios, Teatro, Biblioteca, Estação de Rádio - EDUCOM.Rádio, Sala de Dança, Ateliê de Artes, Foyer/ Exposições Sala de Reunião do Conselho Gestor, Padaria, Pista de Skate. (Gadotti, 2004, p. s/n, destaques no original).

E prossegue na descrição entusiástica do projeto educacional da Prefeitura Municipal de São Paulo, sem atentar para o fato de que a reforma administrativa realizada pelo governo municipal garantiu a patronagem e o clientelismo locais que ofereceram em troca uma

situação de governabilidade ao executivo. Além disso, como pôde-se perceber a partir da análise de Ottman (2005), o orçamento participativo em São Paulo não passou de uma “miragem”. Além disso, impressiona bastante o tom ufanista do discurso:

A reforma administrativa de 2002 na cidade de São Paulo, que criou 31 Subprefeituras, a transformação dos 13 NAEs (Núcleos de Ação Educativa) em 31 Coordenadorias de Educação, a ampla difusão do **Orçamento Participativo** e a retomada de espaços públicos que estavam sendo utilizados para fins privados, são precedentes que ilustram uma prática política no sentido de afirmar a soberania da vontade popular, tanto na definição das diretrizes da política pública quanto na definição das prioridades para aplicação dos recursos públicos e que favoreceram muito a implantação do ambicioso projeto educacional dos CEUs. No âmbito da **política municipal de educação**, a democratização da gestão, a democratização do acesso e a qualidade social da educação foram elevados à categoria de eixos estruturadores de toda e qualquer ação que vise a pensar ou a repensar a educação no Município de São Paulo. O advento dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) constituiu-se em oportunidade única para a consolidação das práticas políticas até aqui implementadas e consubstanciada na definição de **quatro objetivos específicos** para estas unidades educacionais: 1) desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos; 2) pólo de desenvolvimento da comunidade; 3) pólo de inovação de experiências educacionais; 4) protagonismo infanto-juvenil (...) Todos os núcleos, unidades, espaços e equipamentos que compõem o Centro Educacional Unificado, bem como suas ações e projetos, são intencionalmente educacionais, promovendo o desenvolvimento humano sustentável e integral dos cidadãos e cidadãs como sujeitos de direitos e de deveres. O CEU é, portanto, um centro educacional composto de núcleos, unidades e espaços de diferentes Secretarias que potencializa a **intersectorialidade das políticas públicas**, a constituição da **rede de proteção social** e os princípios da **cidade educadora**. (Gadotti, 2004, p.6, destaques no original).

O processo de descentralização administrativa implementado pela prefeitura municipal com a criação de 31 subprefeituras atendeu às necessidades de articulação do poder central com as estruturas de poder locais no sentido de garantir a governabilidade, à custa de muitas trocas de favores. Trata-se, no entanto, no discurso oficial, da “aproximação do poder central com as comunidades locais (...) incorporando segmentos da sociedade até então excluídos da discussão sobre os destinos da cidade” (Perez, 2007, p. 48).

Os Centros Educacionais Unificados ficaram então vinculados à Secretaria Municipal de Educação – SME e, no seu projeto original, deveriam seguir os princípios da Rede Municipal de Ensino elaborados na Gestão Marta Suplicy (2001-2004): democratização da gestão, democratização do acesso à escola e garantia de permanência, e qualidade social da educação. O CEU seria administrado pela SME mas buscando ações articuladas com a Secretaria

Municipal de Cultura (SMC), Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SEME), Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social (SMCIS) e demais secretarias que constituiriam o Grupo Técnico Intersecretarial (GTI), vinculado à SME (vide figura 1).

Cada CEU deveria atender diretamente em suas escolas e creches a 2.400 crianças e jovens, além dos adultos que freqüentam os cursos de suplência. Deveriam também atender às escolas do seu entorno. Apresentariam ainda atividades para a comunidade em geral por meio de esportes, cursos, espetáculos e outras atividades. Foram escolhidos terrenos em torno de 13 mil metros quadrados sua construção. São grandes equipamentos com alto impacto visual, como pode ser observado por meio das fotos em anexo. A sua estrutura organizacional, detalhada na figura esquemática 1, ao final do capítulo, é composta por:

- A) Três Núcleos de Ação — o Núcleo Educacional, o Núcleo de Ação Cultural e o Núcleo de Esporte e Lazer;
- B) Unidades regulares de educação: um Centro de Educação Infantil – CEI, uma Escola de Educação Infantil – EMEI, uma Escola de Ensino Fundamental – EMEF.
- C) Telecentro - Centro de Inclusão Digital
- D) Unidades especiais: a Padaria-Escola, destinada ao desenvolvimento de projetos de formação profissional e o Centro Comunitário, espaço para a população fazer encontros tendo o Conselho Gestor como seu articulador.
- E) Outros espaços: teatro, biblioteca, ateliês, estúdios, quadras cobertas, piscinas, salas de dança e ginástica, pista de skate.

Como equipamento público intersetorial, o CEU, quando de sua implantação no governo Marta Suplicy (2001-2004), passa a ser administrado pela SME, por meio de ações articuladas entre as secretarias municipais de Educação, de Esportes, de Cultura e demais secretarias que constituem um Grupo de Trabalho Intersecretarial (GTI), vinculado e coordenado pelo gabinete da SME e por sua Diretoria de Orientações Técnicas (DOT)¹². Embora Gadotti (2004) destaque a quantidade de empregos gerados com a implantação dos CEUs, como se observa a seguir, o mais preocupante é que, diante deste enorme número de empregos

¹² Na administração municipal subsequente, gestão Serra-Kassab (2005-2008) houve a entrega de mais dez unidades e outras 8 estão em fase final de construção, com a promessa de atender mais 60.000 crianças até o início de 2009. Ao final desta pesquisa, segundo o site da prefeitura municipal, estavam em funcionamento 31 unidades. Deve-se destacar que quando houve a mudança de governo, já estavam licitadas 19 unidades, além das 21 que já haviam sido entregues pela gestão Marta.

gerados, foram criados cerca de 13 “cargos de confiança”¹³ em cada uma das unidades e que se prestaram às mais diversas articulações partidárias, tanto na implantação do projeto quanto nas mudanças subseqüentes de governo. Este fato foi um dos fatores que contribuiu para a falta de qualificação das propostas educacionais iniciais e subseqüentes, especialmente no que concerne ao uso dos equipamentos destinados ao esporte, lazer e cultura:

No âmbito interno, a **estrutura administrativa do CEU** privilegia as relações horizontais, em especial aquelas entendidas como projetos estratégicos de integração do CEU, respeitando-se a **autonomia** de seus núcleos, unidades e espaços que são: o Núcleo Educacional, o Núcleo de Ação Cultural, o Núcleo de Esportes e Lazer, o Centro de Educação Infantil (CEI), a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), o Telecentro e a Padaria-Escola. (...) A equipe de docentes é composta por 2.667 professores e a equipe técnica totaliza 189 profissionais, nos cargos de Direção e Coordenação Pedagógica das Unidades Escolares (cria assim 8.400 empregos diretos nos 21 CEUs). Antes dos CEUs a cidade contava com 65 Piscinas, 17 Ginásios, 67 Bibliotecas, 07 Teatros Públicos e 52 Telecentros. Com os CEUs, a cidade passa a contar com 128 piscinas, 38 Ginásios, 88 Bibliotecas, 28 Teatros Públicos e 101 Telecentros. (...)

Para o seu funcionamento foram criados por volta de 6.600 empregos, sendo: 2.667 cargos de Professores Regentes, 63 Auxiliares de Direção, 189 técnicos para a Direção e Coordenação Pedagógica das Unidades Escolares, 186 para profissionais administrativos, 945 na área cultural e 372 relacionados às atividades esportivas e de lazer. Outros 2.185 profissionais prestam serviços gerais, sendo 1.301 para limpeza e manutenção, 378 para cozinha, 424 para segurança (bombeiro, socorrista, rondante, vigilante predial, controlados de acesso, vigilante de estacionamento), 82 para monitoramento aquático. (Gadotti, 2004, p.s/n, destaques no original).

A idéia inicial é que este equipamento público funcionasse todos os dias, incluindo os períodos de férias escolares e finais de semana e feriados, para que a população pudesse ter sua necessidade de lazer atendida. Os espaços permitiriam diversas atividades em função justamente da carência de atividades esportivas, culturais e de lazer nas comunidades onde foram instalados. No entanto, observações realizadas durante o trabalho de campo indicam que não basta o equipamento instalado, sendo necessário um cuidado ainda maior na programação de atividades. Isso requer investimento específico e pessoal qualificado, além de

¹³ Os “cargos de confiança” são aqueles em que a ocupação se dá por identificação entre o profissional e a gestão político-partidária da ocasião. Em cada uma das unidades dos CEUs foram criados cerca de 13 cargos, alguns de “livre-provimento” e alguns que só podem ser ocupados por profissionais de carreira. De qualquer forma, esse fato abriu um enorme precedente para o clientelismo local.

uma certa estabilidade funcional dos educadores responsáveis pela unidade, o que parece não ser o caso em muitas delas.¹⁴

Em outro documento analisado, o plano de ação 2004 (PMSP/SME/SMC/SMEL, 2004) ao referir-se às possibilidades de uso do espaço pela comunidade destaca a necessidade de cada unidade promova a “apropriação positiva do equipamento” enfatizando que “todos os agentes envolvidos no projeto CEU deve estar atentos às diversidades locais, criando coletivamente maneiras inovadoras de inclusão e interação.” Exemplifica ainda as ações que deveriam ser realizadas para a consecução deste objetivo: 1) “Recreio nas Férias”, com ampliação para as duas semanas de recesso escolar, além dos finais de semana de julho em cada CEU. 2) reforço da equipe CEU nos finais de semana: disponibilização de 10 monitores e 1 Coordenador de recreação vindos de equipes de agentes recreativos do “Recreio nas Férias”. 3) Atividades livres. 4) Oficinas. 5) Atividades de difusão. 6) Eventos. Deve-se destacar que durante o ano de 2004 foi observado de maneira mais intensa o CEU C, além de visitas ao CEU B. As atividades realizadas aos finais de semana contavam apenas e tão somente com as possibilidades de pessoal que trabalhava nos equipamentos (Técnicos em Educação Física – TEFs – e coordenadores de esportes), restringindo-se o alcance da programação. O documento sugeria também “atividades livres, abertas, sem inscrição prévia, com participação imediata, realizadas em todos os finais de semana, de forma integrada entre os núcleos, tal como Baile dos Idosos, Baile Matinê para jovens e adolescentes, Tai-chi-chuan, atividades circenses, rodas de leitura, jogos de tabuleiro, mesas de ping-pong, contação de histórias”. Observou-se que no CEU B o “Baile dos Idosos” foi uma das atividades implementadas e que acontecem ainda atualmente. No entanto, a maioria das atividades, quando realizada, era coordenada pelo seu respectivo núcleo, não havendo sequer a publicação de uma programação conjunta. São sugeridas também oficinas de coral, levantamento de história do bairro, literatura, hip-hop, dança de salão, danças populares, artes plásticas, pipa, balões artísticos, capoeira, ginástica olímpica, jogos populares, espetáculos musicais, cinema infantil e adulto, exposições, projeção de eventos esportivos, teatro infantil e adulto e eventos: festa junina, aniversário do CEU, festa das nações, torneios esportivos, feira de ciências, semana do Ballet, semana da Yoga, mini-olimpíadas. Efetivamente, todas estas

¹⁴ Na unidade observada com maior detalhamento, o processo de mudança de educadores responsáveis pela programação de esporte, lazer e cultura foi bastante grande e houve um impacto administrativo na programação de atividades. Dos 6 entrevistados, coordenadores de esporte e lazer e de cultura, quatro deles estavam há menos de 1 ano e um mês na função, sendo que um deles estava trabalhando há apenas 40 dias.

atividades seriam muito interessantes, desde que houvessem profissionais em número suficiente e com capacitação para organizá-las.

São sugeridas também “nos espaços livres ou esportivos, sob coordenação dos Técnicos de Educação Física: câmbio, fitness, peteca, vôlei, futsal, futebol de campo, queimada de 4 cantos, jogos cooperativos, street ball, piscina recreativa, aula aberta de hidroginástica” (Plano de Ação, 2004). No entanto, houve desde o primeiro momento um confronto das equipes de coordenação com os TEFs acerca das atividades aos finais de semana, visto que estes alegavam “desvio de função” na medida em que eram professores e deviam apenas “ministrar aulas”. Observa-se que o treinamento para a função foi praticamente inexistente e quando aconteceu reforçou ainda mais esta “cultura da aula” que não se coaduna com as atividades aos finais de semana, que necessitam de conhecimento específico no campo da elaboração de projetos. O treinamento oferecido para os TEFs, de forma bastante inadequada, confunde a Educação Física Escolar com a apropriação do equipamento no seu tempo livre pela população. Em outro documento que trata especificamente do “Esporte e Lazer nos CEUs” (PMSF, 2003) faz-se toda uma introdução sobre a Educação Física Escolar, sendo que esta seria atribuição das escolas e, mesmo que houvesse possibilidade de integração com as atividades de final de semana, a natureza do trabalho dos TEFs é inteiramente diversa e incide especificamente sobre o tempo livre da população. Ao tratar dos “recursos humanos especializados necessários ao desenvolvimento dos projetos de Esporte e Lazer” de forma contraditória prevê a contratação de profissional de Educação Física especialista em lazer. De que adiantaria esse profissional se os demais não se dispusessem a trabalhar com projetos aos finais de semana? Rigorosamente, não adiantaria nada.

A divulgação também é prevista no plano de ação analisado (PMSF, 2004) e previa: carros de som, cartazes, comitê de recepção, divulgação nos pontos de ônibus, filipetas, jornais e jornais locais, jornais de ônibus, mapa de localização, painel de programação, rádios comunitárias, rádios das escolas, telão nos terminais de ônibus, totem de indicação nos CEUs. Como se pôde observar, um dos maiores problemas especialmente com relação aos finais de semana sempre foi a divulgação do que ocorre na unidade, não havendo uma articulação com as escolas e estratégias eficientes com material impresso. Observe-se nas fotos 14 e 15 nos anexos como a utilização de painéis é bastante precária, embora os coordenadores tenham passado por treinamentos sobre a questão. Deve-se considerar que os coordenadores que receberam treinamento específico para a gestão dos equipamentos de esporte e lazer, realizada

pela FIA – USP, ao final de 2004, foram sendo gradativamente afastados em função da mudança de governo e mais uma vez se perde todo um investimento em formação. A integração operacional, de fato, nunca ocorreu. No entanto, nos documentos oficiais se faz a justificativa da importância da integração operacional, prevista no Regimento Interno, tanto o inicial como o atual. As alterações com relação aos regimentos podem ser observadas por meio das figuras 1 e 2 ao final deste capítulo ou nos anexos. Sobre a criação e o primeiro regimento, mais uma vez é Gadotti quem representa o discurso oficial:

Os CEUs foram criados pelo Decreto Municipal nº 42.832, 06 de fevereiro de 2003, onde são concebidos como “um complexo único em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar”. Com tal constituição legal, as Unidades Educacionais do CEU (CEI, EMEI e EMEF), não perdem suas características de escolas, e como tal, administrativamente estão subordinadas à Secretaria Municipal de Educação e à respectiva Coordenadoria de Educação que substituiu o Núcleo de Ação Educativa (NAE) junto às atuais Subprefeituras. A questão legal que se apresenta é quanto à forma de elaboração, implantação e homologação do seu **Regimento Interno**, pois a especificidade do CEU, com CEI, EMEI e EMEF ocupando o mesmo espaço físico e arquitetonicamente integrada com teatro, salão de ginástica, telecentro, pista de *skate*, centro comunitário, biblioteca, piscinas, quadras poliesportivas e uma padaria-escola, torna necessário que este complexo educacional possua um ordenamento jurídico próprio quanto à sua organização, administração e funcionamento, sem eliminar – o que seria impossível – a legislação que regulamenta as ações de todas as unidades educacionais da rede municipal de educação, inclusive às que fazem parte do Complexo educacional do CEU. Espaços e equipamentos próprios da **Secretaria da Cultura**, como bibliotecas e teatros, possuem regulamentos próprios, o mesmo acontecendo com os telecentros vinculados à **Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social** e com as unidades esportivas subordinadas à **Secretaria Municipal de Esportes**. Nesse sentido, seria inviável admitir que cada espaço ou equipamento simplesmente transpusesse para o CEU a sua organização administrativa e os seus regimentos internos, gerando uma multiplicidade de estruturas administrativas e de regulamentos. A atuação conjunta e integrada das Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes pressupõe a **integração operacional** entre os vários espaços e equipamentos, todos administrados por um mesmo gestor e concebidos em função de um projeto educacional único para o CEU. (Gadotti, 2004, p.s/n, destaques no original).

Segundo Gadotti (2004), a implantação do projeto seguiu uma cronologia rigorosa. O autor descreve algumas das ações que se sucederam para a construção do projeto. Deve-se destacar que, durante o ano de 2008, aconteceu a volta do debate sobre as possibilidades de implementação deste tipo de equipamento e o que se observou foi uma “unanimidade” em

termos do uso político-eleitoral dos CEUs nos programas dos principais candidatos. A cronologia anunciada pela gestão Marta Suplicy (2001-2004) foi a seguinte:

1. Decisão política de implantar os CEUs recuperando projeto já existente no Departamento de Edificações da própria Prefeitura;
2. Consolidação da relação intersecretarial entre as Secretarias Municipais de Educação, Cultura e Esportes e Lazer;
3. Localização de 45 terrenos com metragem mínima de 11 mil metros quadrados, que inclui desapropriações, desoneração dos terrenos com o Estado e negociações com as comunidades locais que os ocupavam;
4. Tramitação de toda a documentação na Secretaria de Negócios Jurídicos, da Prefeitura e negociações na Câmara Municipal de São Paulo, para aprovação do projeto de construção de 21 CEUs;
5. Contratação de assessoria especializada para implantação dos CEUs (FIA, CENPEC e IPF) e licitação pública para início das construções e para a compra de materiais e equipamentos;
6. Definição do processo de escolha e de formação dos gestores e dos critérios para terceirização de serviços, contratação e remoção de servidores públicos municipais;
7. Definição dos critérios de matrículas de alunos em CEI, EMEI e EMEF e de um Plano de Ação para cada CEU funcionar nos 100 primeiros dias;
8. Constituição de comissões provisórias para instalação dos Conselhos gestores e de critérios para utilização dos equipamentos da cultura e do esporte;
9. Elaboração do regimento interno dos CEUs (o primeiro CEU foi inaugurado no dia primeiro de agosto de 2003).

Os custos de implementação desse tipo de política educacional também foram bastante questionados no debate eleitoral que se seguiu, especialmente nos anos de 2004 e 2008.¹⁵ Embora não seja o objetivo desta pesquisa se deter sobre o financiamento da educação pública municipal, torna-se necessário questionar as alternativas possíveis de aplicação destes recursos destinados a este tipo de intervenção estatal na educação:

E os **custos**? Foram utilizados recursos financeiros da PMSP da ordem de R\$ 287.727.889,92 para a **construção** e compra de **equipamentos** dos 21

¹⁵ Segundo notícia publicada no OESP em 29/09/2007 (CEUs viram trunfo de Kassab para as eleições), o custo das unidades varia entre 22,7 e 22,2 milhões de reais. Sendo assim, considerados as 45 unidades previstas, o custo total do “espetáculo” será de mais de um bilhão de reais!

CEUs. O custo estimado por CEU é de R\$15.700.000,00, sendo R\$ 13.700.000,00 para a **construção** (87%) e R\$ 2.000.000,00 para **mobiliários e equipamentos** (13%). O custeio mensal por CEU para a sua **manutenção** está estimado em R\$ 481.050,00. (...) Qualidade tem custo. Um equipamento de maior qualidade custa mais do que um de menor qualidade. Alguns críticos dos CEUs argumentam que o custo dos CEUs é muito alto se comparado a outras escolas. Na verdade, não se pode comparar os CEUs a outras escolas, pois os CEUs, além das escolas, incorporam outros equipamentos e serviços da cultura, do esporte, do lazer e da assistência social. Se formos medir os custos das escolas dos CEUs pelo número de atendimentos ao público, seu custo acaba sendo menor do que o das demais escolas da rede. Saber lidar com eles é fundamental. Um dos primeiros desafios foi organizar um trabalho integrado entre todas as Secretarias. Foram promovidos encontros com a participação das subprefeituras a que os CEUs se vinculam e às respectivas Coordenadorias de Educação da região, com a finalidade de discutir e encaminhar soluções para questões referentes à otimização do uso dos espaços e equipamentos e à qualificação constante e cada vez mais aprimorada do atendimento. Pelo ineditismo do projeto educacional dos CEUs, foram necessárias ações de **formação de pessoas** para trabalhar com os novos equipamentos, uma vez que o mesmo envolve três Secretarias, a população escolar e a comunidade do entorno. (Gadotti, 2004, p.s/n, destaques no original).

Com a derrota da prefeita Marta Suplicy nas eleições de 2004, a oposição de pronto surgiu com alternativas que foram discutidas no período pré-eleitoral, tais como a integração de equipamentos públicos municipais já existentes. De fato, em várias localidades existem equipamentos públicos municipais, tais como centros esportivos, balneários, casas de cultura e outros que funcionam precariamente em função dos baixos investimentos em pessoal, manutenção, programação qualificada. A tentativa de integrar os equipamentos já existentes e de fazer funcionar com qualidade aquilo que não funciona, a construção de pequenas unidades educacionais, reformas e ampliação das já existentes, instalação de equipamentos culturais e esportivos por meio de reformas, amplo programas de formação continuada de pessoal e qualificação das propostas culturais e de lazer, talvez fossem muito mais importante do que se sujeitar ao “espetáculo arquitetônico”.

Pode-se fazer aqui um pequeno exercício de matemática: considera-se o preço de cada CEU (15 milhões de reais, considerando só os “anexos” e deixando-se um boa margem de mais de 7 milhões de reais para a construção das escolas). Se forem construídos todos os previstos (45 unidades), tem-se um investimento de cerca de 675 milhões de reais num período de aproximadamente oito anos. Se fosse investido cerca de um milhão de reais em cada escola na construção de um pólo de atividades comunitárias, poder-se-ia ter mais 675 pólos de atividades! Poder-se-ia construir, em unidades já existentes, equipamentos tais como

teatros, telecentros, ginásio de esportes cobertos, parque aquático com piscinas cobertas e aquecidas, bem como com piscinas ao ar livre, bibliotecas, conjuntos esportivos com quadras e salas de múltiplo uso para ginástica e dança, ateliê de artes. Não é possível construir, com um milhão de reais, qualquer um destes equipamentos? Portanto, cada um deles poderia ser integrado às escolas já existentes, alterando substancialmente a vivência educacional e comunitária.

Muitas escolas, de qualquer forma, teriam que ser construídas para atender a demanda por vagas e acabar com o chamado “turno da fome”, horário escolar compreendido entre as 11 horas da manhã e as três horas da tarde. Mas as “novas unidades” poderiam ser menores, com equipamentos comunitários agregados em função de cada realidade local, construindo-se assim mini-pólos ao invés de macro-pólos de atividades comunitárias educacionais. Deve-se destacar ainda que cada CEU custará aos cofres públicos seis milhões de reais ao ano para sua operação!

Emir Sader (2004), no entanto, faz uma defesa apaixonada do projeto dos CEUs em artigo de jornal, no debate eleitoral que se seguiu:

(...) Criar o outro mundo possível desde agora é começar a gerar novas formas de sociabilidade. A construção desse outro mundo possível e urgentemente necessário não se deteve. Nós mesmos, aqui no Brasil, podemos contabilizar iniciativas que prefiguram esse mundo fundado na solidariedade, na universalização dos direitos e nos valores humanistas. Citamos três dentre elas, todas situadas na chamada esfera pública, isto é, nem no mercado nem simplesmente na esfera estatal, reforçando o argumento da identificação desse outro mundo com os interesses públicos e a esfera pública. (...) A terceira iniciativa do outro mundo possível em processo de criação entre nós são os CEUs (Centros Educacionais Unificados), situados todos na mais longínqua periferia da cidade de São Paulo, como espaços que articulam nesses territórios periféricos – como propunha Milton Santos – atividades educacionais, culturais e esportivas, além de serem utilizados pelas comunidades como seus espaços de organização, de formação educacional e de apoio na sua constituição como sujeitos sociais. São espaços de articulação indissolúvel entre suas práticas educacionais, culturais e esportivas, forma privilegiada de alternativa das crianças e adolescentes da periferia das grandes metrópoles às práticas deletivas e alienadas a que estão submetidas. (...) As novas formas de sociabilidade têm que cumprir com esses dois objetivos: afirmar direitos, gerando novos espaços públicos, e promover a emancipação, pelo apoio à criação dos sujeitos dessa emancipação. Assim avançaremos na construção do outro mundo possível. (Sader, 2004, p.3).

Entretanto, na Revista Educação, Sérgio Tiezzi (2004) faz pesadas críticas ao projeto, que segundo ele se descuida de dois princípios básicos de qualquer política educacional: a equidade e a universalidade, criando “alunos de primeira e segunda classe”, embora a própria secretaria de educação admita que o ensino é idêntico ao de escolas convencionais, a um custo dez vezes superior. Na mesma revista, Lisete Arelaro (2004), professora da FEUSP, também critica a dimensão dos gastos, incompatíveis com as necessidades de uma cidade como São Paulo: “o marketing interfere na ousadia das políticas públicas”.

Em entrevista para a Revista do Fórum Social Mundial em 2004, a então Secretária da Educação do município Maria Aparecida Perez destaca que “as escolas do CEU são integradas à rede municipal” e que “o professor que trabalha lá é o mesmo que trabalha no restante da rede”, informando ainda que não há diferença nenhuma pois o “projeto-político pedagógico é o mesmo”. Ou seja, não houve sequer a preocupação de se repensar a própria escola a partir da experiência dos CEUs.

Desta forma, não foram poucas as críticas oriundas do meio acadêmico. Em entrevista para a Revista Primeira Leitura em setembro de 2003, o Prof. Vitor Paro afirma que o “escolão é Carandiru de luxo” na medida em que “pelo menos, no caso dos CIEPs, existia um projeto pedagógico e aqui nem isso há”. Para o professor, “o CIEP não deu certo porque foi um projeto faraônico concebido para ganhar eleição, assim como o CEU” e o mais importante seria “uma boa definição pedagógica e se a secretaria criasse um núcleo de pesquisa didática para toda a rede teria sido mais útil do que construir todas essas escolas”.

A elaboração do Regimento dos CEUs buscou levar em consideração a possibilidade de uma gestão democrática do equipamento público. Isso é um fato. No entanto, torna-se necessário questionar de que forma é possível construir-se uma gestão democrática na medida em que vários dos profissionais técnicos e educadores nestas unidades estão sujeitos aos desígnios das forças políticas locais, pois são “cargos de confiança”. Os condicionantes político-sociais do arranjo institucional elaborado para implementar os CEUs acabaram por dificultar e até mesmo impedir a possibilidade de gestão democrática, embora o discurso oficial fosse absolutamente otimista com relação a isso:

O desafio inicial colocado para os **gestores dos CEUs** escolhidos para a sua implantação foi a coordenação, tanto de um modelo de gestão, quanto de um projeto educacional que, por um lado, consolidasse os princípios e objetivos definidos para o CEUs, e, por outro lado, possibilitasse corrigir

distorções historicamente consolidadas na gestão da educação, da escola, dos recursos, dos bens e dos serviços públicos. (...) Os CEUs têm potencialidade para construir alternativas (de gestão democrática e participação popular) removendo os obstáculos e as dificuldades capazes de impedir que, no seu âmbito, seja praticada uma gestão realmente democrática. (Gadotti, 2004, p.s/n, destaques no original).

Por melhor que seja a “engenharia institucional e legal” do Regimento na tentativa de garantir participação popular, o atrelamento de funções-chave dentro do equipamento a políticos locais inviabiliza uma real gestão democrática. Acrescente-se a isso, no regimento aprovado pela gestão Kassab em 2006, a supressão da Assembléia Geral do CEU e está configurada a impossibilidade da participação popular e democrática, conforme pode ser observado na figura 2, ao final do capítulo:

A gestão democrática do CEU é desenvolvida de modo coletivo, tendo o **Gestor** a responsabilidade de coordenar e articular a participação, sendo o Conselho Gestor a instância deliberativa de caráter permanente, com a responsabilidade de se articular com os diferentes colegiados e instâncias. O Gestor do CEU é eleito para mandato de 2 (dois) anos, em lista tríplice elaborada em Assembléia Geral cujo processo eleitoral é coordenado pela Coordenadoria de Educação da Subprefeitura. O CEU possui **duas instâncias de participação democrática** representativa e direta: o **Conselho Gestor**, como instância de participação representativa e a **Assembléia Geral**, como instância de participação direta (hoje ainda em fase de implantação). O **Conselho Gestor** é um colegiado composto de forma tripartite por funcionários públicos municipais, pela comunidade local (pais, alunos e população da região de abrangência do CEU) e por membros de entidades não-governamentais sediadas na comunidade, destinado a promover a participação, organização e controle social sobre os instrumentos de execução das políticas públicas disponíveis no CEU, constituindo uma instância deliberativa de caráter permanente em relação à organização e funcionamento do CEU, respeitadas as competências exclusivas do poder público municipal e os limites da legislação vigente. A **Assembléia Geral** é constituída pela reunião anual dos três segmentos representados no Conselho Gestor e reunir-se-á, ordinariamente, antes do início do semestre letivo, em caráter consultivo para, respeitados os limites legais e as políticas públicas municipais, tratar da definição das prioridades de ação do CEU, respeitadas as diretrizes de governo e a legislação vigente, avaliar o Plano Educacional do CEU do ano anterior, avaliar e aprovar um plano de aplicação de recursos, opinar quanto à modificações estruturais dos espaços, equipamentos, objetivos e finalidades consignados na legislação específica discutir propostas de alteração do Regimento Interno do CEU e compor a lista tríplice para escolha do gestor. (Gadotti, 2004, p.s/n, destaques no original).

O regimento atual, aprovado em 2006, destaca-se pelo seu autoritarismo. É impressionante mesmo a aversão que a administração Serra-Kassab (2005-2008) teve com relação a participação popular e formas alternativas de democracia direta. As principais

mudanças referem-se à retirada da já citada “Assembléia Geral”, que impede assim de fato uma participação mais orgânica das organizações comunitárias locais nas decisões e a criação da retrógrada instância de uma APM para os CEUs, que pode ser melhor “controlada” pelo gestor. Abdica-se também das eleições para elaboração de lista tríplice para gestor das unidades, sendo os gestores atuais indicados pela administração. Na “reforma regimental” realizada abdica-se também das possibilidades de políticas intersetoriais ao vincular o equipamento apenas a Secretaria Municipal de Educação (vide figura 2).

Até mesmo o horário de funcionamento dos CEUs foram alterados e diminuídos. No regimento original (art. 95), o horário seria das 7:00 às 23:00 horas de segunda a sexta, das 8:00 às 22:00 horas aos sábados e das 8:00 às 20:00 horas aos domingos e feriados. Havia ainda um parágrafo único destacando que “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”. No regimento “reformado” pela gestão Serra-Kassab, os horários passam a ser das 7:00 às 22:00 horas (23:00 horas apenas para unidades onde há atendimento de EJA); aos sábados e domingos, das 8:00 às 20:00 horas, acrescentando ao parágrafo já citado que os usuários poderão usufruir “nos horários pré-estabelecidos pelos órgãos de Gestão ou pelos respectivos responsáveis por eles”, introduzindo ainda um parágrafo para garantir que nos feriados de 24, 25, 31 de dezembro e 1º. de janeiro os CEUs permaneçam fechados. Assim, houve de fato uma descaracterização completa do primeiro regimento que, embora não garantisse a qualificação da oferta do que seria desenvolvido nos momentos de lazer, ao menos era mais democrático e incluyente.

Com relação à estrutura institucional dos CEUs e seu regimento pode-se afirmar que, com a mudança de governo e a suposta necessidade de alteração, passou-se de um regimento com verniz democrático para o autoritarismo real. Enquanto o primeiro contemplava estruturas institucionais que poderiam facilitar o acesso popular ao controle da gestão, o que nunca ocorreu de fato, o segundo regimento nem sequer corre o risco de permitir esse acesso, constituindo-se numa aberração autoritária que ainda assim mantém estruturas supostamente “democráticas”, tal como o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração, que operam apenas como estruturas de legitimação da falta de proposta educacional, do autoritarismo e até mesmo do desmando.

Para encerrar sua análise sobre a experiência dos CEUs, Gadotti (2004) ressalta as dificuldades na busca dos resultados pretendidos, preocupando-se sobretudo com a “descontinuidade administrativa”:

O CEU é um projeto recentemente implantado e não existem elementos consolidados para afirmar que o modelo assegure todos os resultados previstos. A descontinuidade administrativa que caracteriza os governos municipais no Brasil se apresenta como a grande incógnita do projeto dos CEUs. Só o tempo poderá responder a essa incógnita. Como principais **perguntas a responder** deixaremos em aberto pelos menos três: a questão do controle social das decisões no interior dos CEUs, a questão da subordinação dos meios aos fins e, finalmente, a difícil realização do sonho da democracia direta. (Gadotti, 2004, p.s/n, destaques no original).

Manso e Miranda (2004) em reportagem do jornal “O Estado de São Paulo” (CEUs nasceram longe da educação)¹⁶ afirmam que a vontade política e o empenho da gestão Marta Suplicy (2001-2004) foram fundamentais para “tirar o plano do papel”, mas a história do nascimento e da criação dos CEUs passa longe de qualquer projeto educacional petista. Segundo os repórteres, a idéia de apostar no programa surgiu por meio de técnicos da secretaria de finanças e de arquitetos ligados ao EDIF, departamento da prefeitura responsável pelas edificações públicas municipais. Os repórteres narram inclusive um voo de helicóptero pela cidade com a participação do secretário de habitação da época e assessores técnicos de finanças que precisariam ser sensibilizados para abrir os cofres. Assim, tornou-se consenso entre os economistas a necessidade de “abrir clareiras públicas dentro dos blocos compactos de miséria que eles viam de cima”. Daí, acabou desengavetado do EDIF a planta de escola integrada desenhada no governo Erundina (1989-1992) e que não havia sido levada adiante justamente pela enormidade do custo.¹⁷

Padilha e Silva (2004), em livro financiado pela PMSP e pelo IPF, ao tratar da experiência dos CEUs na cidade de São Paulo mostram que, para a consecução dos objetivos destes equipamentos, foi necessária a criação de novos cargos, tradicionalmente não existentes na rede municipal de ensino, que são os de Coordenador de Ação Educacional, Coordenador de Ação Cultural e Coordenador de Esportes e Lazer. Alia-se a isso o contexto

¹⁶ Segundo a reportagem, um destes assessores da secretaria de finanças seria o economista e atual Ministro da Educação, Fernando Haddad e a chefe da assessoria técnica, Leda Maria Paulani, professora da Faculdade de Economia da USP.

¹⁷ Deve-se destacar que a administração petista da cidade de São Bernardo do Campo no mesmo período (1989-1992) executou projeto semelhante instalando três Centros de Convivência na cidade, equipamento integrado que reúne creche, EMEI e atendimento comunitário de lazer, cultura e esportes. Em visita recente a um destes centros, notou-se uma completa deterioração.

de “descentralização” da gestão pública com o fortalecimento das subprefeituras e tem-se o caldo perfeito para o crescimento da cultura do clientelismo e do favor. Deve-se considerar que cada uma destas coordenadorias contou com a criação de mais dois cargos para coordenação interna e externa das atividades que, aliados aos cargos de gestor e coordenador da biblioteca, telecentro e assistentes de gestão, totalizam cerca de 12 cargos a serem ocupados por meio da negociação com as forças políticas locais e internas à máquina administrativa. O problema, portanto, não foi a criação dos referidos cargos, mas garantir um processo democrático e um rigor técnico para sua ocupação.

Em outro artigo que discute o processo de implantação dos CEUs, Teixeira, Mazzon, Martelanc e Mascarenhas (2004) apresentam resultados obtidos a partir da pesquisa de "Avaliação dos Centros Educacionais Unificados a partir de seus Usuários Atuais e Potenciais", realizada no âmbito do projeto Assessoria à Implementação e Gerenciamento dos Centros de Educação Unificados, desenvolvido pela Fundação Instituto de Administração para a Secretaria Municipal de Educação. Os autores iniciam destacando a grandiosidade de São Paulo e seus problemas sociais, “enorme desafio para a gestão pública”:

São Paulo é a maior cidade do Brasil, possuindo cerca de 10,5 milhões de habitantes, segundo dados do Censo de 2000 do IBGE. É uma cidade que já não apresenta taxas de crescimento anual tão frenéticas quanto aquelas verificadas em décadas passadas, mas que apresenta uma dinâmica de crescimento muito preocupante: a cidade tem crescido em áreas desprovidas de infra-estrutura urbana e decrescido em áreas mais centrais, isso em decorrência de diversos fatores, dentre os quais os deslocamentos populacionais impulsionados por um processo de encarecimento do custo de vida nas áreas mais bem servidas. Isso traz um enorme desafio para a gestão pública que, por um lado, se depara com demandas nunca inteiramente supridas em determinadas regiões e ociosidades ou a não-utilização de recursos em sua capacidade plena em outras áreas. (...) Os menores valores de rendimento nominais, as maiores taxas de desemprego, o maior número de crianças e jovens fora da escola, a falta de infra-estrutura de cultura e lazer, as piores condições de moradia, os dados mais alarmantes de violência, tudo isso somado faz com que grande parte da população da cidade esteja distante de condições satisfatórias de vida. Vários foram os processos em ação na cidade e seus agentes para que essa conformação se constituísse, que não serão aqui abordados, mas é fato que a reversão dessa situação só será possível com a participação somada dos vários agentes: comunidade, organizações não-governamentais, empresários, Estado. (Teixeira, Mazzon, Martelanc e Mascarenhas, 2004, p. s/n.).

Os autores destacam que a partir deste diagnóstico é que a prefeitura de São Paulo resolveu enfrentar o problema com a implantação dos CEUs, “rompendo com o padrão de

políticas públicas setoriais” e oferecendo como possibilidade à população a “inclusão, participação, cidadania, integração e desenvolvimento da identidade local, com qualificação do espaço urbano”. Os autores destacam ainda o trabalho de assessoria desenvolvido pela FIA no sentido de auxiliar o processo de gerenciamento e coordenação das unidades:

O Centro Educacional Unificado é um projeto audacioso, que tem desafios sociais a enfrentar, posto que foi delineado a partir de uma realidade local, e desafios de gestão, posto que se insere num ambiente administrativo municipal que não tem por tradição, como já mencionado, o desenvolvimento de políticas públicas integradas, intersecretariais. Com o objetivo de auxiliar o processo de gerenciamento e coordenação dos CEUs, a Fundação Instituto de Administração – FIA tem prestado apoio à Secretaria Municipal de Educação, desde fevereiro de 2003, desenvolvendo o projeto de *Assessoria à Implementação e Gerenciamento dos Centros de Educação Unificados*. As atividades principais desenvolvidas pela FIA na primeira fase do projeto envolveram: • assessoramento na montagem de um Modelo Organizacional de Gerenciamento do Projeto CEU; • desenvolvimento e implementação de uma sistemática de acompanhamento e controle de 13 projetos em que se estruturaram nos diversos aspectos abrangidos pelo processo de implantação dos CEUs, nas áreas de edificações, obras do entorno, recursos humanos, recursos materiais, serviços, projetos de trabalho, recebimento/ logística, sistemas de informação, comunicação e modelo de gestão; • sensibilização para o cargo, seleção e preparação dos Gestores através de programa de formação; • elaboração do Guia do Gestor, que consolidou as orientações até então sistematizadas enquanto diretrizes e orientações iniciais para o funcionamento dos Centros Educacionais Unificados; • implantação, na SME, de uma Sala de Situação que manteve um controle permanente da situação em cada CEU, pré e pós-inauguração, tendo como referência os treze projetos mencionados; • um assessoramento direto à gestão de cada CEU com base em visitas semanais feitas por um mesmo assessor; • sistematização e orientação para implantação de um conjunto de procedimentos; • desenvolvimento e aplicação de uma sistemática de registro de indicadores sobre os serviços prestados em cada unidade e tipo de atividade; • desenvolvimento e implementação de um Portal de Apoio à Gestão dos CEUs. (Teixeira, Mazzon, Martelanc e Mascarenhas, 2004, p. s/n., destaques no original).

Segundo os referido autores, a segunda fase do projeto iniciou-se em janeiro de 2004, já com praticamente todos os 21 CEUs em funcionamento. Houve o estabelecimento de “frentes de trabalho” para

- apoio ao planejamento e acompanhamento do processo de implementação dos CEUs (Sala de Situação);
- assessoramento aos Gestores dos CEUs;
- consolidação do Modelo de Gestão dos CEUs;
- estabelecimento de um sistema de monitoramento, orientado por indicadores de desempenho e pesquisa de satisfação dos usuários;
- fortalecimento das competências gerenciais da SME, visando a coordenação e supervisão dos CEUs. (Teixeira, Mazzon, Martelanc e Mascarenhas, 2004).

Os autores apresentam também o serviço de assessoramento gerencial promovido pela FIA e também os dados da pesquisa realizada acerca da “satisfação dos usuários”, reforçando a idéia de cidadão como cliente. Além disso, o fato do resultado de tal análise ser positivo não é algo que impressiona, já que a pesquisa foi realizada sob o impacto de implantação dos equipamentos e pela instituição que estava recebendo para isso:

A pesquisa de satisfação dos usuários dos Centros Educacionais Unificados aqui apresentada é a primeira pesquisa desenvolvida junto ao público para aferir o impacto e a satisfação em relação aos CEUs na cidade de São Paulo. Realizada com usuários e público potencial de 17 dos 21 CEUs existentes até o momento, essa pesquisa coletou a opinião de 6.700 pessoas e demonstrou que a satisfação em relação aos CEUs é bastante alta: 75% dos respondentes deram notas 9 ou 10 em relação à sua satisfação geral com os CEUs. Esses dados, se por um lado são esperados, posto que os CEUs estão inseridos em locais desprovidos de infra-estrutura similar, causando assim um impacto positivo junto à população atendida, por outro lado causam surpresa, se considerarmos uma certa descrença em relação a empreendimentos públicos desse porte e dessa natureza. (Teixeira, Mazzon, Martelanc e Mascarenhas, 2004).

A partir do que foi aqui descrito, observou-se a necessidade do aprofundamento do trabalho de campo nesta pesquisa, com a inserção do pesquisador na realidade cotidiana em um dos equipamentos com o objetivo de captar dados úteis para a análise da realidade de funcionamento dos CEUs.

Foi realizada uma investigação empírica com trabalho de campo em um dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Após o período inicial de levantamento de dados notou-se a importância da visitação de outros CEUs antes de ser realizada a escolha daquele a ser investigado em profundidade. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental: foram analisados os documentos produzidos pelas diversas organizações envolvidas no projeto de implantação desses equipamentos públicos, colhidos junto às diversas secretarias municipais envolvidas na ação profissional e na unidade educacional investigada, especialmente as de cultura, esportes e lazer e educação. Parte desse levantamento foi realizado com o apoio do núcleo de Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação. E utilizou-se também a pesquisa bibliográfica: esta última buscou, em grande medida, dar sustentação à reflexão a respeito das relações entre escola, cultura, lazer, esportes, conforme apresentados nos capítulos anteriores.

A pesquisa privilegiou técnicas qualitativas de análise porque pareceu ser esta opção a que permite mais adequadamente examinar em profundidade os múltiplos aspectos da realidade em questão. Por isso, optou-se por pesquisa de campo de cunho etnográfico, nos termos propostos por Ezpeleta e Rockwell (1986). Na investigação qualitativa não se propõe a busca da representatividade estatística dos fenômenos. Como afirma Guy Michelat,

numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade, (...) é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida. (Michelat, 1987, p. 199).

Pérez Gómez (2001) também argumenta que compreender a realidade social não implica necessariamente prever e controlar. Situando as investigações, no campo da educação, dentro do que ele denomina de “enfoque construtivista e interpretativo”, afirma que “o objetivo da investigação não é a produção de leis ou generalizações independentes do contexto, uma vez que se considera que a compreensão dos significados não pode se realizar independente do contexto”. Sobre o uso das entrevistas, completa o autor: “Seu objetivo prioritário é captar as representações e as impressões subjetivas, relativamente elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva, com a intenção de esclarecer a inevitável polissemia das manifestações observáveis.” Propõe ainda a triangulação, entendida como “contraste plural de fontes, métodos, informações, recursos”, oferecendo possibilidades mais amplas de interpretação. (Pérez Gómez, 2001, p. 66-73).

Tendo como foco a questão da ação profissional e seus desdobramentos no âmbito de uma visão “integrada” ou “unificada” de educação, está-se levando em conta que:

a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. (...) A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada,

mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (Rockwell e Ezpeleta, 1986, p. 12).

Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, em que “o pesquisador procura seqüências importantes de eventos, testemunhas-chave para eventos passados e, particularmente, observa como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem” (Stake, 1983, p. 22), privilegiou-se a observação das unidades educacionais aos finais de semana. Esta observação se desenvolveu-se ao longo do ano de 2008, em diferentes momentos e não apenas aos finais de semana, na medida em que se buscou analisar a interação das ações de lazer com o projeto político-pedagógico da unidade educacional. Deve-se destacar que outras ações de lazer são realizadas, mesmo durante a semana e no período de férias escolares. No entanto, a ênfase foi a observação da programação do final de semana. A princípio, documentos impressos sobre a programação iriam figurar como anexos. No entanto, com base nestes seria muito fácil a identificação do referido equipamento educacional, motivo pelo qual se optou pela não inclusão. Quando necessárias, as informações referentes a programação impressa foi citada como elemento de discussão.

Ao discutir as tendências no estudo sobre “avaliação de uma dada política pública”, Arretche (1998, p. 29) distingue este tipo de avaliação da “análise de políticas públicas ou avaliação política”. Para a autora:

(...) qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público em particular, de analisá-la a partir de uma certa concepção de justiça (explícita ou implícita). Neste sentido, não existe possibilidade de que qualquer modalidade de avaliação ou análise de políticas públicas possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra. Neste sentido, o uso adequado dos instrumentos de análise e avaliação são fundamentais para que não se confunda opções pessoais com resultados de pesquisa.

A autora assinala o conceito de “avaliação política” como a “análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra”. Neste sentido, este trabalho de pesquisa buscou justamente identificar o caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política e seus valores identificáveis. Para a autora supracitada, a avaliação política prescinde do exame da

operacionalidade concreta ou da implementação do programa sob análise. No entanto, como se trata de uma ação bastante concreta que incide sobre o cotidiano da população por meio da escola pública, avalia-se que neste estudo foi fundamental a observação concreta da operacionalidade das ações dos CEUs no que se refere ao lazer, embora mais importantes sejam as entrevistas realizadas com os agentes que operam as ações. Conforme Arretche (2001, p. 30),

(...) a ação pública é caracterizada por incoerências, ambigüidades e incertezas em todos os estágios e em todos os momentos. Qualquer política pública é em grande parte um esforço de coordenação de forças centrífugas que operam no interior da própria máquina estatal e na sociedade. A formulação de políticas é com muita frequência marcada pelo fato de que os decisores não sabem exatamente o que eles querem, nem o resultado possível das políticas formuladas, bem como pelo fato de que as políticas adotadas são o resultado de um processo de negociação no qual o desenho original de um programa é substancialmente modificado.

A autora defende ainda que instituições independentes, tais como universidades e centros de pesquisa, têm maiores condições para montar instrumentos adequados para responder à questão da relação entre as políticas, seus processos e seus resultados, com base em critérios valorativos explícitos e objetivos definidos, tal como foram apresentados nesta pesquisa nos capítulos anteriores. Torna-se também importantes as análises de outras pesquisas já realizadas sobre a mesma temática.

Ricardo de Souza (2006) realizou uma pesquisa sobre o projeto e a gestão dos CEUs, destacando o desafio da continuidade com a transição da administração municipal e defendendo novas análises sobre a “auto-sustentabilidade” desses complexos educacionais face ao alto investimento dos recursos públicos demandados em sua implantação. Edson Fasano (2006), em sua dissertação de mestrado, de forma bastante entusiástica, considera a criação dos CEUs uma contraposição “à pedagogia da lata”. Considera que o projeto, na sua implementação foi algo “contra-hegemônico” e que a partir de 2005, na gestão Serra-Kassab, será descaracterizado. Ora, “contra-hegemônico” em que sentido? Ao substituir a “pedagogia da lata” pela “pedagogia do espetáculo”? Aliás, se tivessem sido consideradas as escolas menores e outros tipos de intervenção “despolarizadas” talvez aí sim as escolas de lata tivessem de fato acabado no município de São Paulo.

Em livro organizado por Dória e Perez (2007) busca-se, na visão oficial do que foi a gestão Marta Suplicy (2001-2004), contar a história da educação no município de São Paulo, culminado-se com a criação dos CEUs, a “redenção”, o “fim da história”:

Pelo exposto pode-se afirmar que as políticas sociais planejadas para São Paulo encontraram nos Centros Educacionais Unificados um espaço para o entrelaçamento de atividades de formação que ampliam a troca de saberes referentes ao mundo do trabalho e da cultura. Proporciona possibilidades de realizar atividades que valorizam suas experiências anteriores e propiciam todo o tipo de conhecimentos, desde o resgate de histórias individuais até a entrada no mais moderno mundo da tecnologia. Contribui para integrar as políticas públicas e os movimentos sociais organizados, no âmbito das subprefeituras, a favor dos interesses que emergem das comunidades. (Dória e Perez, 2007, p.23).

Por outro lado, Marta Grosbaum e Lídia Carvalho (2008) realizaram uma pesquisa sobre os CEUs na região de São Miguel Paulista e constataram que: a) oferecem uma contribuição importante para a melhoria da qualidade de vida, rompendo, ainda que de maneira tímida, o isolamento da população com relação ao acesso a atividades de cultura, esportes e lazer; b) oferecem novas possibilidades de socialização na direção de uma formação integral, sendo necessário desenvolver programas articulados às necessidades, demandas e interesses de cada comunidade que precisa ser ouvida e ter canais de participação desimpedidos; c) a programação desenvolvida é tímida e não atende aos interesses e necessidades da população, especialmente jovens e adultos. As ações de final de semana são pulverizadas, restritas ao uso recreacional da piscina e quadras, não “partindo de um planejamento que assegure um sentido educativo ao que é realizado”; d) a alteração do quadro funcional do CEU vinculando todos à Secretaria da Educação desvalorizou a programação cultural e a cultura, esportes e lazer como atividades integradoras; e) a necessidade de eficiência administrativas gerou formalismos administrativos (carteirinhas, inscrições, agendamentos) que têm dificultado a aproximação da comunidade. Medidas de controle e segurança precisam ser discutidas; f) o CEU não se configura como espaço de inovações educacionais, conforme anunciado nos documentos oficiais de ambas as administrações; g) recursos de manutenção controlados pelo gestor estão vinculados a poucos itens. Seria fundamental a ampliação desses recursos, possibilitando até mesmo o gasto com programação cultural local; h) necessidade de parcerias locais precisam ser estabelecidas para atender a demanda comunitária, como por exemplo com cursos profissionalizantes; i) protagonismo de jovens e adultos está acomodado pois faltam canais de estímulo. No trabalho de campo apresentado a seguir, certamente algumas destas conclusões das autoras serão referendadas.

FIGURA 1 - PMSP / CEU
Decreto 45559 de 01/12/2004 – Regimento Inicial

¹⁸ Instância de participação direta com reunião ordinária anual antes do início do ano letivo. Responsável pela elaboração de lista tríplice por meio de eleição para indicação, pela SME, do gestor a cada 2 anos.

¹⁹ Participam de 39 a 63 membros, sendo 1/3 de funcionários (CEI, EMEI, EMEF, núcleos e UE do entorno), 1/3 de comunidade usuária e 1/3 de organizações locais. Mandatos de 2 anos, reuniões mensais.

²⁰ Participam o gestor, os coordenadores de núcleos, do telecentro e os diretores de CEI, EMEI e EMEF. Reuniões quinzenais.

²¹ Participam de 20 a 40 membros, sendo 50% funcionários (CEI, EMEI, EMEF, núcleos, DRE) e 50% comunidade (20% funcionários, 30% de pais, 30% de alunos todos de UE do entorno e 20% de organizações locais). Mandatos de 2 anos, reuniões 3 vezes por semestre.

²² Participam o gestor, os coordenadores de núcleos, telecentro e biblioteca e os diretores de CEI, EMEI e EMEF. Reuniões mensais.

Capítulo 4: Os CEUs observados - uma análise das entrevistas

Observou-se, de acordo com o previsto no projeto de pesquisa, de forma mais detalhada, apenas um Centro Educacional Unificado. No entanto, durante a realização dos trabalhos de campo, tornou-se inevitável e importante para a condução do olhar do pesquisador a visita a outras unidades, conforme segue:

CEU A	Observado de forma não sistemática aos finais de semana desde 2007.
CEU B	Observado de forma não sistemática desde a sua inauguração (2003) e de forma mais aprofundada em 2008. No transcorrer de 2004, 2005 e 2008, o pesquisador freqüentou atividades esportivas ao final de semana, de forma espontânea. Foi o escolhido para o desenvolvimento das entrevistas de forma mais abrangente.
CEU C	Observado de forma não sistemática desde sua inauguração, em 2004. O pesquisador freqüentou como usuário aulas de saxofone e atividades esportivas, durante o segundo semestre de 2004 e início de 2005.
CEU D	Equipamento inaugurado em 2008. Visita durante o evento de inauguração.
CEU E	Equipamento ainda não inaugurado, construído na região do CEU B. Visita ao canteiro de obras e ao entorno. Inauguração prevista para o início do ano letivo de 2009.

Coerentemente com a abordagem escolhida, além da observação, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, para as quais foram previamente elaborados roteiros amplos contendo as principais questões referentes ao tema. *Os entrevistados tiveram sua identidade mantida em sigilo. Assim, todos os nomes citados na discussão e interpretação são nomes fictícios, bem como os CEUs foram identificados apenas por letras para não haver identificação da região onde estão localizados. As citações referentes aos nomes de escolas, organizações e localidades também receberam nomes fictícios, já que não se trata de questionar o trabalho dos educadores de determinada região da cidade ou os trabalhadores de uma unidade educacional em particular.* Destaca-se ainda que ao início de cada entrevista o sujeito foi informado sobre a natureza e o objetivo desta pesquisa e sobre o seu anonimato.

Ao se efetivarem entrevistas nestes moldes pretendeu-se garantir que os sujeitos da pesquisa pudessem discorrer mais livremente sobre o assunto em pauta. Como sujeitos foram entrevistados todos os atores sociais tidos como portadores de informações privilegiadas, aqui destacados, no total de 25 pessoas, conforme quadro a seguir:

Nome	Perfil
Amaro	Coordenador de atividades externas do Núcleo de Esportes e Lazer do CEU B. No cargo há apenas 40 dias. Formado em Educação Física recentemente.
Amélia	Professora Especialista (TEF) do Núcleo de Esportes e Lazer do CEU B. Seis meses no cargo. Formada há quatro anos.
Ana Maria	Coordenadora de Projetos Internos do Núcleo de Educação do CEU B. Três anos e meio na função. Na rede municipal há 28 anos.

Arlete	Professora, Supervisora Educacional e ex-Gestora do CEU B em 2003/2004. Trabalha na educação pública desde os anos 80.
Bianca	Gestora do CEU B, desde 2006. Coordenadora pedagógica da rede municipal, já aposentada.
Denise	Coordenadora do Núcleo de Cultura do CEU B desde agosto de 2005. Pedagoga, especializada em Artes.
Dona Lívia	Líder comunitária da região do CEU C. Participou da Comissão de Obras daquela unidade e do primeiro Conselho Gestor.
Elen	Mãe de aluna da EMEF do CEU B e funcionária da empresa terceirizada que realiza a limpeza e manutenção do CEU B. Trabalha na unidade desde sua inauguração. Moradora da comunidade onde foi implantado o CEU B.
Elvira	Coordenadora Pedagógica da CEI do CEU B. Experiência docente de mais de 16 anos em escola privada. Há vários anos na rede municipal.
Ester	Coordenadora das atividades da ONG Vivência que presta serviços no CEU B. Formada em Comunicação Social. Formada também em Pedagogia há 13 anos.
Karla	Professora Especialista (TEF) do Núcleo de Esportes e Lazer do CEU B desde sua inauguração. Formada há cinco anos.

Márcio	Coordenador do Núcleo de Esportes e Lazer do CEU B, desde o final de 2007. Desde 1976 trabalha na prefeitura, tendo passado pela secretaria de esportes e pela educação. Já aposentado. Formado em Educação Física há 36 anos.
Marta	Coordenadora da “Sala CEU” na atual gestão, setor de coordenação geral e acompanhamento destas unidades educacionais. Supervisora educacional, foi professora, diretora de escola coordenadora de ensino na região do CEU B.
Miguel	Ex-estagiário do Núcleo de Esportes e Lazer do CEU B durante o ano de 2004.
Núbia	Coordenadora de Projetos Externos do Núcleo de Educação do CEU B desde 2006. Diretora aposentada.
Paulo	Coordenador de Atividades Internas do Núcleo de Esportes do CEU B há apenas três meses. Foi TEF durante o ano de 2004 e também “oficineiro”.
Renata	Supervisora Escolar e ex-Gestora do CEU A. Na rede municipal desde 1988. Foi professora e foi assistente de direção.
Rita	Bibliotecária. Coordenadora da Biblioteca do CEU B de junho de 2004 a outubro de 2005. Retornou à função em junho de 2007. Já aposentada como servidora municipal.

Roberto	Coordenador Externo de Projetos Culturais do CEU B há apenas seis meses.
Samara	Coordenadora Pedagógica da EMEI do CEU B. Está na rede municipal há vinte anos.
Sara	Psicóloga. Coordenadora de Projetos Internos do Núcleo de Cultura do CEU B desde janeiro de 2006.
Shirlei	Técnica da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer há mais de 20 anos. Acompanhou o processo de implantação dos CEUs. Professora de Educação Física e Doutora em Educação.
Yelva e Laura	Diretora, na rede municipal desde 1994, e Assistente de Direção da EMEF do CEU B. Entrevistadas conjuntamente.
Zoraide	Supervisora Escolar e ex-Gestora do CEU C. Na rede municipal desde 1990.

Dando voz aos sujeitos: questões recorrentes

Analisando-se as entrevistas e com o apoio das observações realizadas, pôde-se perceber algumas questões importantes para o debate sobre o alcance e o significado desse tipo de política educacional. Algumas questões escapam ao próprio roteiro inicial: no entanto, todas as questões aqui destacadas apresentaram-se como recorrentes, daí a importância de cada uma delas. A partir da leitura de todas as entrevistas transcritas e das observações indica-se, portanto, as seguintes questões como necessárias para a compreensão dos CEUs e sua dinâmica como equipamento educacional urbano que atende também ao lazer popular.

1) Os CEUs como política educacional

Em diversos momentos desta pesquisa, questionou-se sobre as possíveis alternativas em termos de políticas educacionais que não fosse o investimento de 20 milhões de reais num grande equipamento sem alterar em nada a capacidade da escola em bem formar:

Eu construiria unidade de R\$ 20 milhões, desde que elas fossem pólos realmente, se tivesse projeto. Que você tenha um entorno que possa usar esse projeto, o problema é que a gente não está conseguindo fazer isso, ter um pólo. Porque a idéia desde o começo era ser um pólo. Nós, enquanto escolas, não somos diferentes das outras unidades, muito pelo contrário, nós estamos na pior situação, por quê? Porque a gente tem uma escola toda aberta, a gente tem uma piscina aqui na frente, a gente tem uma série de questões que outras escolas não têm. (Ana Maria)

Sobre esse aspecto, o investimento em grande unidades educacionais supostamente “unificadas”, a educadora Ana Maria se posiciona favorável, destacando que a luta por esse tipo de escola data dos anos 80, mas que seria necessário uma assessoria permanente para formação continuada dos próprios educadores:

Sabe desde quando a gente briga pra isso? Desde 80. Pra que tivesse um espaço que tivesse tudo isso que tem no CEU, mas que a gente tivesse tudo aquilo que a gente tinha antigamente, toda essa assessoria, todo esse apoio, toda essa formação pra todo mundo que tivesse nele, porque ele é um equipamento diferenciado, não é qualquer escola que tem lá os seus períodos, que trabalhe único e exclusivamente na passagem do conhecimento do aluno, fechou, acabou. O CEU não é isso, ele trabalha de domingo a domingo, se for o caso vinte e quatro horas por dia, porque tem gente a noite preparando ele para o outro dia. (Ana Maria)

Bianca, atual gestora do CEU B, considera esse tipo de equipamento uma tendência que veio para ficar. A educadora afirma que está em formação um aluno diferenciado, o “aluno CEU”. No entanto, o planejamento de fluxo dos alunos durante a sua formação sequer levou em consideração a possibilidade de que todos os alunos que iniciassem sua formação no CEU pudessem ir até o final do ensino fundamental. Dessa forma, vários alunos ao final da EMEI acabam sendo deslocados para outras escolas:

O CEU é uma tendência. Nós temos aqui muitas visitas de gente de fora que vem visitar o equipamento porque querem implantar na prefeitura de suas cidades (...) Já tem muitas cidades que estão implantando os CEUs, Osasco já implantou, né? Não sei por que no Rio não deu certo. (...) se você for pensar bem, entre uma escola comum e esse daqui, esse daqui é muito mais rico, muito melhor. Melhor em termos de chegar num ponto de que a criança entra com zero ano aqui e sai com catorze, então eu cheguei falando assim, eu vou ajudar a formar o aluno CEU, como coordenadora do núcleo de educação. Levei um susto, porque a antiga gestora dizia que não existia isso, e porque não? Porque nos CEUs antigos, a demanda da CEI não era absorvida pela EMEI e da EMEI não é

absorvida pela EMEF. Atualmente os CEUs novos já fizeram essa proporcionalidade e continuidade. Então fizeram uma CEI muito grande, a maior CEI é a nossa, a EMEI é a maior da região e a EMEF menor, por exemplo, de cinco estágios, da EMEI, só três vão para a primeira série, dois vão ter que ir para outra escola, e os pais ficam loucos, porque eles querem que continuem e deveria existir essa continuidade, mas não existe. (Bianca)

Questionada sobre as possibilidades alternativas de políticas educacionais, a ex-gestora do CEU A, Renata, explica a opção realizada pela gestão Marta Suplicy e destaca as mudanças em curso na atual gestão, preocupada com avaliações de sistema para supostamente “desenvolver competências e habilidades” dos alunos. No entanto, deve-se dizer que o uso “espetacular” dos CEUs na campanha eleitoral foi mantido. Pôde-se observar a inauguração de uma unidade no período pré-eleitoral e constatar o quanto a construção desse tipo de equipamento é usado para angariar apoio:

(...) a gestão Marta fez uma opção, a gestão atual fez outro tipo de opção. Porque a gestão Marta ela aposta nisso, tem toda uma referência em relação a Escola Parque, Anísio Teixeira, e pensa o seguinte: eu vou investir nesse grande equipamento, eu vou atender a princípio as escolas, mas também estou focando o pólo, pensando na comunidade e a população como um todo. A gestão atual não, eles pensam em manter isso aqui, porque é uma possibilidade, mas agora a política está baseada em trabalhar com avaliações de sistema por estes meios, eu preciso trabalhar os meninos, desenvolver competências e habilidades para que eles atuem no mercado de trabalho. (Renata)

No entanto, Renata acha interessante a possibilidade de investimento nas próprias escolas, transformando-as em micro-pólos especializados em determinados tipos de atividades, uma das possibilidades que poderiam ter sido ao menos discutidas por ambas as administrações:

Eu acredito no projeto CEU, acredito, porque eu acho que a gente tem que ir além do projeto escolar, acredito na integração, acredito que você precisa trabalhar com essa comunidade (...) Qual é a defesa: não posso só trabalhar com artes, só com esportes, e a criança do CEU sair com problema de alfabetização, esse é o contraponto. (...) Tem uma proposta do início dessa administração de construir alguns equipamentos que conseguisse mobilizar escolas próximas, micropólos, mas eu não sei como isso está. Eu acho isso interessante, porque não dá para você focar só no aspecto cognitivo e formal, você precisa pensar nas outras dimensões do ser humano também. (Renata)

Shirlei, técnica da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer que acompanhou a implantação dos CEUs acredita que foi uma alternativa acertada, um bom equipamento. No entanto, também acha interessante a idéia de aproveitar a infra-estrutura já existente para a constituição de micro-pólos:

Sinceramente eu acho que a gente não pode ficar raciocinando muito em economizar não. Eu fiquei encantada com o teatro do CEU B. Pensa na qualidade da piscina. Eu acho que construiria sim, eu não sei se tantas cercas são necessárias, mas infelizmente com o público que a gente tem elas são necessárias ou se fosse um parque mais aberto, mais acessível a população. Considerando as inúmeras condições de educação da população eu não consigo ver outro tipo de equipamento não. Agora eu colocaria onde não existe, mesmo que falassem que destoa completamente da favela, quem sabe é um ponto de contradição para começar a melhorar algo em torno, eu não tenho grandes visões de engenharia e arquitetura, mas eu não abriria mão de dar uma piscina de qualidade, um bom teatro, uma escola boa com telecentro. Acho que é um bom equipamento. (Shirlei)

No entanto, a educadora alerta para o fato de que nem sempre seria fácil aceitar o uso do espaço por sujeitos de outra comunidade, no caso da construção de estruturas descentralizadas nas escolas já existentes. Destaca ainda que o fato de se aproveitar melhor os equipamentos já existentes constituem-se num avanço, tal como tem ocorrido recentemente com a reforma dos antigos centros educacionais e esportivos, equipamento administrado pela SEME:

Também acho interessante (o aproveitamento das escolas que já existem). Mas às vezes por questões de bairrismo, será que eu sairia da minha escola para usar o telecentro da sua escola ou será que a sua escola me receberia bem. São conjecturas. Foi isso que se tentou fazer em termos de clube escola, pegar onde já tinha alguma coisa e dá uma melhorada. Deu um avanço, sim foi um avanço. O que eu não consigo olhar com satisfação é aquelas grandes ilhas desertas, cheia de gente e sem equipamento, isso é algo que me incomoda. (Shirlei)

Sobre as possibilidades de criação de novos espaços em escolas já existentes, a diretora da EMEF do CEU B afirma a importância das escolas isoladas contarem com ao menos um teatro. Deve-se destacar que na maioria das escolas seria possível a construção de ao menos um auditório, o que já permitiria uma série de atividades programadas:

Eu acho que pelo menos um teatro todas as escolas deviam ter. Porque de verdade o teatro faz diferença pra gente. Mesmo que seja uma porcaria de peça, os nossos alunos vão ao teatro. Se a gente tem um projeto, se a gente vai fazer alguma coisa dentro da escola, a gente ocupa o teatro. Mesmo que a gente não tenha uma peça de fora, aquele espaço, para fazer uma formatura, para uma reunião com todos os pais. (Yelva)

Posicionado-se absolutamente a favor deste tipo de política educacional, Arlete, ex-gestora do CEU B apresenta como justificativa a intervenção do poder público municipal junto aos bolsões de pobreza da cidade:

Porque nós fomos fiéis a pesquisa da Aldaís Sposati, nós criamos uma fidelidade absoluta, nós partimos do princípio de que a existência dos bolsões de exclusão social de São Paulo pesquisados pela Aldaís Sposati, eram os pontos de orientação para a construção dos CEUs. (Arlete)

A educadora é enfática ao afirmar que esta foi a alternativa encontrada pelo governo Marta Suplicy, especialmente no sentido de integração de políticas setoriais. Como se pode observar, mesmo com a intenção de intersetorialidade, esta não ocorreu:

O CEU foi uma alternativa de política pública. Foi uma alternativa que colocou em pauta a necessidade de integração de políticas públicas de atenção à população, então o CEU foi a alternativa desse governo, foi um pensamento de proposta de política pública de governo. (Arlete)

Argumenta ainda que, mesmo não ocorrendo a manutenção dessa política educacional, as ações proporcionaram uma “mudança de conceito”, mesmo não ocorrendo a consolidação do projeto e da política pública. Como se pode observar na análise documental, o “conceito” é um emaranhado de “boas intenções”, quase impossível de serem viabilizadas em equipamentos com essa enormidade:

Mesmo que não haja uma manutenção, que a perda se faça, mas não se faz uma perda total, eu acho que vale a pena a gente ter pagado esse preço no início da implantação, estou fazendo uma análise política, na minha concepção vale a pena a gente ter feito a implantação desse jeito (...) porque eu acho que essa implantação garantiu a possibilidade de nós termos algum gérmen de resistência. Implantar um conceito, mesmo não tendo consolidado o projeto. Porque nós não consolidamos o projeto e nem a política pública. (Arlete)

Renata, ex-gestora do CEU A, mesmo sendo bastante favorável ao projeto dos CEUs, mostra por meio de sua fala as contradições presentes nesse tipo de intervenção, dentre as quais a questão do custo. Todavia, apresenta a justificativa da implantação de uma idéia de educação integral, considerando-se as outras possibilidades educativas proporcionadas pelos espaços previstos nesses equipamentos. No entanto, como se pôde notar, mesmo os alunos das unidades CEUs acabam tendo pouco ou quase nenhum contato com estas diversas possibilidades, especialmente no que diz respeito ao tempo de lazer. Quando esta possibilidade se concretiza, acaba bastante precarizada em função da proposta de operação de atividades no contra-turno escolar por meio de ONG's:

(...) na época o projeto tinha muitas críticas, tanto da imprensa quanto do professorado, era um projeto muito caro, gastava-se muito dinheiro, era tudo para o CEU e nada para as escolas. As pessoas não entenderam, ainda que houve muita divulgação, a proposta, porque o CEU está além de uma escola, ele está tratando a educação de forma integral e não apenas a educação escolar. (Renata)

Zoraide, ex-gestora do CEU C, destaca a diminuição em termos de recursos e investimentos ocorrida com a mudança de governo. Foi visível, durante o processo de

observações das unidades, que houve uma redução significativa da programação ofertada especialmente aos finais de semana, com um forte investimento nas atividades de contra-turno escolar:

É claro que no governo anterior, o projeto CEU era um projeto de governo, neste governo que está acabando é um projeto em continuidade, nós tínhamos muito mais recursos e investimentos na época do que então. (Zoraide)

Sobre a falta de concepção acerca do funcionamento destas unidades, Márcio, atual coordenador do núcleo de esportes e lazer do CEU B, destaca a falta de integração como decorrência da pouca clareza sobre o significado e a abrangência de unidades tão grandiosas, o que certamente implica novas formas de organização, ainda em construção:

Acho que isso não acontece (falta de integração) porque as pessoas caem no CEU de pára-quadras, não sabem o que é o CEU. Não sabe para o que foi feito, nem a própria Marta, nem a Cidinha Perez, da secretaria de educação que fundou o CEU, que colocou o CEU à disposição, eles não fizeram como devia ser feito. Eles fizeram como eu vou te dar uma coisa, vocês não vão construir o CEU, eu vou te dar porque eu acho que vocês são pobres, vocês mereceram, vocês tem direito, o CEU é de vocês. Só que não se concretiza isso. Eu não te dou a liberdade, vocês se libertam, é diferente isso. O processo de construção do CEU não foi construído ainda, ele está em construção. (Márcio)

A educadora Marta, atual coordenadora da Sala CEU, destaca a continuidade da implantação desta unidades. Deve-se lembrar que a maioria delas já havia sido licitadas na gestão anterior, estando portanto com recursos já comprometidos para sua execução. Destaca ainda outros arranjos institucionais que estão sendo testados no sentido de aproveitar estruturas já existentes:

Estão funcionando 36. São 21 da gestão Marta e mais 15 da gestão Serra/Kassab. Agora em dezembro (2008) serão inaugurados mais 3. E para janeiro está previsto mais 2. Sábado agora inaugura o de Paraisópolis. Sábado passado inaugurou o Parelheiros, foi bem no centro de Parelheiros, aquele acho que pelo local, você já vê a diferenciação, porque o que tinha de comunidade lá dentro, embora fosse um dia de inauguração, era uma lotação bem expressiva. Se iniciar um trabalho lá legal, acho que é um CEU que vai funcionar bem. Domingo inaugura o Capão Redondo e dia 20 é o Parque Anhanguera. Em janeiro é o Parque Bristol e o Heliópolis, esse também vai ser legal, ele é um CEU diferente já, tem uma outra formação, já tinha EMEI e já tinha EMEF numa mesma rua, se inaugurou duas creches, tem o Instituto Bacarelli com um centro cultural dentro, então formou um espaço de CEU, mas não com essa arquitetura, acho que lá vai ser bem legal até pelo trabalho que a UNAS tem lá dentro, já tem todo um trabalho próprio da comunidade. (Marta)

É muito importante destacar a visão apresentada por um estagiário que viveu intensamente o primeiro ano de funcionamento do CEU B. Miguel destaca que seria mais viável o investimento em escolas já existentes:

Acho que o investimento na escola pública é mais viável, você acaba gastando menos dinheiro e trabalhando com mais pessoas, mas eu não considero (o CEU) uma idéia ruim, acho uma idéia muito boa. (Miguel)

a) Pólo de inovações pedagógicas?

Sobre as possibilidades do CEU como pólo de difusão de atividades e de construção de alternativas educacionais, a ex-gestora do CEU C, Zoraide, relata as dificuldades iniciais na relação estabelecida com as escolas do entorno. Destaca ainda que está longe a possibilidade de funcionar como um pólo de experiências inovadoras:

(...) o projeto CEU causou muita ciúmeira, então elas tinham muita resistência em se aproximar do projeto e no final da gestão da Marta, por questões políticas, eles queriam trazer as pessoas também das escolas do entorno para divulgar o projeto e as pessoas verem que o projeto era bom, mas as pessoas vinham porque eram obrigadas e vinham para criticar, com uma resistência muito grande. Um dos objetivos do CEU é ser um pólo inovador em experiências pedagógicas, por exemplo, as salas ambientes da EMEI acabou sendo um atrativo, muitas escolas vinham para conhecer. Mas eu ainda acho que o CEU está muito longe de ser um pólo de experiências inovadoras. (Zoraide)

A ex-gestora Renata afirma a necessidade de um projeto educacional para cada unidade específica. No entanto, observa-se que há muita dificuldade de integração dos diversos agentes na mesma unidade – escolas e núcleos – para a construção de um projeto pedagógico único. Se até mesmo as escolas “isoladas” da rede municipal apresentam dificuldade na construção de sua autonomia, pode-se imaginar a ampliação da dificuldade que uma unidade “unificada” apresenta. Embora existam instâncias institucionais previstas para a construção da integração, estas ficam esvaziadas de significado na medida em que as escolas passam a reproduzir uma cultura escolar isolacionista e os núcleos não têm clareza quanto as possibilidades de sua atuação pedagógica:

O CEU precisa ter um projeto educacional, que abarca esse projeto pedagógico das escolas e ao mesmo tempo os projetos propostos para a comunidade, tanto aqueles já são padrão de secretaria, quanto os projetos do próprio CEU. E esse projeto educacional, precisa abarcar tudo isso, se a equipe de gestão não tem clareza a respeito disso, o que ela faz? Ações pontuais, que enquanto não tem conflito está indo, na hora que começa o conflito, começa a briga, aí o gestor é o responsável. (Renata)

A diretora e a assistente de direção da EMEF do CEU B, Laura, concorda com a criação dos CEUs como pólo de difusão de práticas educacionais alternativas, alertando para o fato de que ainda não tem funcionado dessa forma. Atribui essa dificuldade justamente aos entraves para o desenvolvimento da intersetorialidade:

Acho que tem que ter pólos de difusão. Alguém tem que ser grande o suficiente, ter espaço suficiente, ter infra-estrutura suficiente para atender como pólo. Porque se não você tem quarenta (escolas) pequenas e ninguém faz nada. (...) Nós não chegamos nesse ponto ainda, porque nós que estamos aqui dentro ainda estamos nos matando para sermos atendidos. Nem nós conseguimos nos entender na ocupação do espaço. Eu acredito nos pólos de difusão. Alguém tem que cuidar desse entorno, alguém tem que tecer uma rede, sabe a tal da rede, a educação não consegue tecer isso. A cultura é pequena, não é grande o suficiente para se difundir em todo lugar. O esporte muito menos. Se você pensar que a educação é vista como a grande “prima rica”, a gente que banca todo mundo, eles não conseguem atender todo mundo. Você tem que ser pólo, como é que a gente faz isso? A gente não aprendeu ainda. (Laura)

Renata, ex-gestora, destaca que o debate sobre esse tipo de intervenção deve voltar. Causa certo incômodo o fato de que o debate parece ter ficado ausente durante o período eleitoral. A grandiosidade do espetáculo é tamanha que não há político profissional em sua consciência que se atreva a desconsiderar a possibilidade de construção destas grandes unidades. A educadora destaca ainda a necessidade de avaliar-se esse tipo de projeto:

(...) a coisa vai voltar para o debate, porque como são 45, não dá para você não considerar. O debate volta e acredito que vão agir de forma participativa, porque o próprio contexto histórico acaba se impondo (...) A secretaria precisa estruturar algumas coisas, em relação a terceirizados, contratos, isso chama muito atenção (...) eu penso que o próximo passo é avaliar esse projeto, ver quais são suas possibilidades e o que a administração vai fazer ali dentro, porque não dá para ignorar. (Renata)

b) Centros de atividades comunitárias? CIEPs reeditados?

Quando questionados acerca dos investimentos em grandes equipamentos de educação em detrimento das escolas já existentes da região, a posição dos educadores entrevistados é bastante variável. Núbia, coordenadora de educação do CEU B, atenta para o fato da criança dispor de outras possibilidades nos centros unificados. No entanto, enquanto ex-diretora de unidade “isolada”, destaca o sentimento em relação a esse tipo de opção:

(...) quando eu era diretora eu ia dizer imediatamente que deveria investir na melhoria das escolas, mas atualmente... o CEU tem outro caráter, em termos estruturais, sociais, ele é um clube e isso tem vantagens e desvantagens. Mas para a comunidade do entorno é fantástico. Quando eu era diretora eu fiquei muito brava, na época da Marta as escolas ficaram à míngua, a gente não tinha dinheiro pra nada, a gente não podia fazer nada, porque ela pegou todo o dinheiro da educação e jogou para construir esse CEU. (...) Enfim, depois que eu vim trabalhar aqui eu entendi que isso é uma coisa fantástica, a manutenção dele é muito cara. O CEU é um investimento em longo prazo, se existisse muitos CEUs, a gente ia economizar nas penitenciárias. Porque nós temos aqui diversos cursos. Se a criança quiser, ela pode ficar aqui o dia inteiro. (Núbia)

Em diversos discursos destacam-se referências aos custos excessivos representados pela manutenção destas grandes estruturas, que só seriam justificáveis se houvesse uma excelência no aproveitamento educacional do espaço em todos os tempos escolares e mesmo aos finais de semana. A própria coordenadora geral da Sala CEU admite que ainda falta bastante para que isso possa ocorrer:

Eu acho que o CEU é um equipamento ainda novo, os primeiros têm cinco anos, a princípio ele não pode ser visto como um equipamento da forma de escola, tudo bem ele tem as três unidades escolares lá dentro, mas ele é mais do que isso. Tanto é que ele foi proposto, foi feito já em regiões que era para atender uma comunidade, não digo mais carentes, mas por uma comunidade que não tenham outros equipamentos sociais. O papel dele teria que ser esse. Ainda está faltando coisas, está. A gente tem que incrementar ele muito ainda, ter mais projetos e o final de semana realmente está faltando coisa. (Marta)

Márcio, coordenador geral de esportes do CEU B, destaca as funções que deveriam ser cumpridas por este tipo de equipamento. Observou-se, durante a pesquisa, que falta muito ainda para que tudo isso possa acontecer e os entraves são de natureza diversa:

Elas deveriam ser um complemento das atividades da área educacional com o lazer. Seria a relação familiar com o clube do xadrez, clube dos esportes, participar de virada cultural, lúdica, um verdadeiro pólo de desenvolvimento educacional. Um pólo de oportunidade de lazer, recreação, artes, teatro, cinema... (Márcio)

As referências comparativas com os CIEPs do Rio de Janeiro são inevitáveis e apareceram em várias entrevistas. Sara, coordenadora cultural do CEU B, destaca a importância do esporte, do lazer e da cultura para a educação. Arlete, ex-gestora do CEU B, relembra as fontes inspiradoras de construção destes equipamentos. Shirlei, representante da Secretaria de Esportes e Lazer durante a concepção dos CEUs, destaca esta experiência como ainda mais avançada. No entanto, destaca as dificuldades no estabelecimento da intersetorialidade, sendo que no momento presente há um completo isolamento entre as políticas municipais de esporte e lazer e a gestão dos CEUs:

Eu já conhecia o CIEP do Rio de Janeiro, conheci logo que foi feito e fiquei fascinada também. Só que a proposta do CEU, apesar de ser a mesma é uma proposta mais ampla que dá mais condição para as pessoas. Dá maior utilização de espaço físico, de ter várias modalidades de esportes, nós temos muitos grupos com aulas aqui e o lazer também, a piscina, o teatro. Eu fiquei encantadíssima, porque na minha visão é realmente o que é uma instituição educacional, porque sem esporte, sem lazer e sem cultura, não tem educação. (Sara)

(...) me perguntaram se eu achava que CEU e CIEP eram a mesma coisa. Eu respondi que absolutamente, não achava que era a mesma coisa, mas eu entendia que a origem, a fonte inspiradora era exatamente a mesma. Anísio Teixeira, Escolas-Parque, Darcy, e

nós do CEU tivemos a orientação fantástica da concepção de educação do Paulo Freire, então a fonte inspiradora é exatamente a mesma. (Arlete)

(...) nós acreditávamos que o CEU por ser uma proposta avançada, íamos dar um baile no Rio de Janeiro e mostrar o que eles não conseguiram fazer no CIEP a gente ia conseguir fazer aqui e que ninguém seria louco de acabar com o CEU, não acabaram e até fizeram outros, mas a gestão central acabou, eu não sei o que aconteceu na cultura, mas aqui na secretaria de esportes, não foi com todas as letras, mas nós fomos banidos da gestão. (Shirlei)

Shirlei mostra, no entanto, que no primeiro momento houve uma tentativa de intersectorialidade. Isso seria fundamental para a operação de um centro comunitário que serve a várias áreas de interesse. Com todas as dificuldades apresentadas na estrutura da máquina pública para a execução de políticas “integradas”, não deixa de ser louvável a iniciativa. No entanto, a consolidação da proposta não ocorreu e mesmo o investimento inicial em termos de formação profissional para que isso ocorresse foi aquém do necessário, como poder-se-á observar mais adiante:

Então o CEU veio com essa idéia, além de tirar as crianças das escolas de lata na periferia, aproveitar espaços ociosos normalmente na periferia que pudesse atender essa proposta e desenvolver uma proposta de educação em tempo integral, escola em tempo integral. Porque educação em tempo integral também era uma idéia da “Cidade Educadora”, na época convivi com essas duas idéias, a idéia da “Cidade Educadora”, ou seja, todos os espaços públicos da cidade podem educar e também a escola de período integral. Eu peguei no ponto que já havia sido feita toda a seleção dos locais onde seriam instalados os CEUs, as maquetes já estavam feitas e a gente começou a desenvolver a proposta. Era um projeto integrado entre cultura, educação e esporte. (Shirlei)

c) Equipamento indutor de transformações urbanas?

Em que pese o fato de que os equipamentos causam grande impacto inicial na paisagem urbana, as observações do entorno das unidades não corroboram a tese de que há uma transformação urbana significativa. Nota-se, no entanto, o surgimento de pequenas iniciativas de comércio local próximo, além da visível valorização imobiliária do entorno imediato. Sem dúvida, parte da população foi beneficiada. O que se questiona é o fato de que os investimentos em reforma e transformação urbana são um direito da população. É visível o entusiasmo com o qual os membros da comunidade próxima se referem ao CEU, inclusive como importante pólo fortalecedor dos vínculos comunitários:

Eu moro nesse bairro desde quando eu nasci, casei e continuo morando no mesmo bairro, modificou muito desde a favela, que antigamente era de madeira e agora é alvenaria, eu não moro mais na favela, moro numa rua, mas mudou muito. Cresceu muito o bairro, mas as pessoas continuam as mesmas, o CEU aproximou mais as pessoas, gente que eu não via agora eu vejo passando por aqui, eu gosto do meu bairro, eu nasci aqui, casei, minha filha mora aqui, meu marido é daqui, meus familiares a maioria são daqui. (Elen)

Elen é moradora da região do CEU B. Com a construção do equipamento, ela e seu marido conseguiram emprego na empresa que terceiriza a limpeza e a manutenção. Seus relatos revelam o impacto positivo com relação à comunidade próxima e a sua própria família:

(...) a empresa que eu estou hoje, pegou por entidades, pegou as pessoas que moravam próximas, achei legal porque uniu as favelas mais grandes do bairro, aqui dentro tem essa mistura. (Elen)

Era curioso, a gente não sabia o que ia ser. Sabia que ia ser uma escola, mas não sabia o que era o Centro Unificado, a gente não tinha noção. Quando ficou pronto que a expectativa da gente foi muito grande. A primeira vez que eu entrei aqui eu fiquei maravilhada. (...) modificou muita coisa, todo mundo ficou curioso para entrar e ver o que era isso aqui. Quando as pessoas entraram para trabalhar, ficaram maravilhadas. (Elen)

Renata, ex-gestora, destaca as mudanças urbanas ocorridas com a instalação dos complexos. Mostra ainda o esvaziamento da “operação urbana” quando da construção das novas unidades na gestão Serra-Kassab, embora não haja possibilidade de uma instalação tão grandiosa não alterar parte da região, o que acaba acontecendo. Retoma-se aqui a idéia de que o investimento em melhorias urbanas seria necessário, independente da instalação destas unidades educacionais:

(...) pois quando um CEU é construído numa comunidade ele muda, ele altera linha de ônibus, fluxo de pessoas, tem um impacto muito grande, aí o pessoal da arquitetura tem todo um estudo em relação a isso. Na gestão Marta tinha até um negócio chamado Operação Urbana no entorno do CEU, que estudava as melhorias possíveis e necessárias por conta do CEU ser construído em área periféricas da cidade. Hoje necessariamente, ainda que não tenha a intenção da operação urbana, necessariamente o poder público precisa fazer uma intervenção. (Renata)

O direito da população em relação às melhorias urbanas só se consuma por meio de muita luta. O relato de Dona Lívia, líder comunitária na região do CEU C, exemplifica o grau de enfrentamento necessário da população com as estruturas do poder municipal para que se efetivem investimentos na qualidade de vida da população. Embora sejam necessárias outras pesquisas sobre essa questão específica, parece haver, com a construção dos CEUs, um

esvaziamento da participação e um refrear do enfrentamento com as estruturas institucionais por parte da população local organizada. Na medida em que um grande investimento foi feito, parece haver uma acomodação da luta por outras formas de intervenção urbana no sentido de melhorar a região:

Aqui nesse bairro nada aconteceu por acaso, foi uma luta (...) conseguimos asfalto para essas sete ruas (...) foi o primeiro melhoramento que conseguimos aqui, depois veio a luz, com muito tempo o esgoto e a água. Esse pedaço foi urbanizado na luta. Essa associação foi crescendo, foi ficando e nós associamos as pessoas que queriam uma casinha (...) Tínhamos muita luta por creches e escolas, mas o pessoal aqui acomodou um pouco, na minha luta por creches, postos de saúde eu ajudei a muita gente de fora a conseguir, mas aqui não conseguimos nada (...) (Dona Lívia)

(...) depois de muito tempo e muita luta, inclusive com a favela que tinha se instalado ali, no governo da Marta, teve o orçamento participativo e eu (...) e mais um grupo de pessoas fomos a essa reunião (...) e lá nós conseguimos aprovar no terreno indicado, através do orçamento participativo, uma EMEI, um prézinho e uma creche. Aqui nesse terreno que era baldio, desocupado e que tinha muitos problemas de invasão, esconderijo de bandido.(...) Aí juntou tudo isso, com a história dos CEUs e assim resolveram construir o CEU aí. (Dona Lívia)

Quando estava tudo certinho, nós recebemos um comunicado dizendo que a verba do nosso CEU ia para um outro CEU, pois não conseguiam desapropriar esse terreno. Fomos para luta outra vez, mandamos cartas, fomos lá fazer reunião com a Secretaria, mandamos cartas para o Suplicy, mandamos cartas para outros senadores de outros partidos, porque pra nós não interessava partido, interessava a solução (...) até que veio a carta dizendo que realmente ia ser construído aqui, que a gente ia ser beneficiado não só com o nosso pedido, mas com toda a estrutura do CEU. (Dona Lívia)

2) Problemas de arquitetura

Os primeiros CEUs foram inaugurados muito rapidamente. As obras não passaram por um acompanhamento por parte da própria comunidade usuária, como foi possível fazer nos últimos equipamentos construídos na gestão Marta. Essa participação, no entanto, deveria ter sido mais estimulada. Os educadores, em certa medida, tiveram pouca ou nenhuma influência nas decisões sobre os tipos de espaço e sobre como se daria sua dinâmica de uso. Dona Lívia narra a experiência de conquista de alguns espaços não previstos originalmente:

Nós formamos uma comissão de obra, acompanhamos a obra dia a dia, fizemos várias modificações no projeto, inclusive a pista de caminhada foi idéia nossa, banheiros perto das quadras, conseguimos várias coisas e assim foi dia a dia. (Dona Lívia)

a) Os espaços

Além do custo alto, a construção dos CEUs incorreu em erros de projeto flagrantes. O principal deles é que gerou muita reclamação dos profissionais responsáveis pela programação é que o teatro foi construído sob um ginásio de esportes, o que inviabiliza uma série de possibilidades de funcionamento concomitante devido ao ruído:

(...) a quadra em cima do teatro foi o máximo da engenharia, consultaram todas as partes e ninguém falou que não dava. A biblioteca foi construída ao lado de uma piscina e em baixo de duas escolas. Colocou a EMEI em cima, com muitas escadas. É uma idéia de jerico, o cara não pensou na funcionalidade, construiu o prédio por estética, por beleza. Não fizeram um projeto educacional para o CEU. Não formaram as pessoas para trabalhar no CEU. Eles captaram a idéia de educação de qualidade. O próprio prédio é de má qualidade, aqui com quatro anos, já está tudo rachado, fizeram em cima de um aterro, que cedeu, a piscina começou a vazar, vaza água do teto. (Márcio)

A maior dificuldade é a estrutura quem o CEU que não era apropriada pra isso que está acontecendo agora, por exemplo, o equipamento tem uma quadra em cima do teatro, como é que pode fazer uma coisa dessa? Mesmo o teatro não sendo usado, se você usar a quadra em cima você arreventa com o que está em baixo. Perde-se a acústica, a acústica é ruim demais. A escola está lá, a piscina está aqui, se alguém mergulha na piscina a sala escuta, atrapalha tanta as salas de aula como quem trabalha lá em baixo, porque a interferência é muito grande. A acústica é péssima, tem muito ruído. (Ana Maria)

São observáveis em vários espaços visitados a existência de infiltrações e goteiras que chegaram a danificar o piso do ginásio de esportes no CEU B. Num espaço de mais de treze mil metros de área não se construiu nenhum banheiro externo próximos das quadras de esporte. A localização da piscina é questionada pelos educadores das escolas devido ao barulho e dispersão causados pelos que estão em atividades externas. A tentativa (fracassada) de não estabelecer limites espaciais entre as diferentes faixas etárias e as diferentes escolas foi bastante criticada pelos educadores. A possibilidade de integração não está nos limites espaciais, mas na construção de projetos educacionais conjuntos entre as escolas, o que parece não ter sido observado. O discurso “ideológico” de uma “escola aberta” causou profundos problemas em relação ao controle de acesso e à segurança de alunos, professores e da própria comunidade e não foram poucos os relatos sobre furtos de equipamentos os mais diversos. Enfim, há uma série de questionamentos sobre o projeto.

Elen, mãe de aluna e funcionária do CEU B é categórica ao afirmar a necessidade de limites espaciais entre os alunos de diferentes idades:

(...) é muita criança junta, hoje não porque elas são colocadas separadas, mas antigamente a escola era uma só, não tinha aquela divisão, eles corriam, se trombavam grande com pequeno, hoje não, hoje cada um tem o seu espaço, hoje eu acho melhor. (Elen)

Renata, ex-gestora do CEU A, já previa as dificuldades em relação a segurança e tratou de se precaver. Segundo ela:

Na abertura do CEU para a comunidade, como eu tenho esse perfil gerencial, eu planejei essa abertura, porque se você não abre com algumas regras básicas a gente tem problemas, nós estamos numa comunidade de periferia, que nunca teve acesso a esse tipo de equipamento, se você abre sem regra, sem negociação, sem controle, íamos ter problemas. (Renata)

No entanto, a ex-gestora do CEU B, um dos locais onde ocorreram uma série de problemas de furto, relativiza a questão da segurança mostrando que não é apenas com grades que ela seria alcançada, mas com o trabalho comunitário. Isso não significa que não devesse ser planejada a ocupação dos espaços e formas de controle de acesso aos equipamentos, inclusive quando ocorre a mudança de governo:

(...) uma das primeiras coisas que aconteceu no CEU B, por exemplo, foi um pedido da pessoa que assumiu a gestão, um pedido de grades para todo o CEU para que aumentasse a segurança do CEU. Esse é um entendimento ideológico totalmente avesso ao entendimento ideológico que nós temos (...) (Arlete)

É porque não há um princípio que diga: não é assim que se garante segurança, segurança se garante com participação, essa é uma lógica. A outra lógica é segurança se garante com guarda e com grades. (Arlete)

b) A dinâmica de funcionamento

Núbia, ex-diretora de escola e atual coordenadora de educação do CEU B, relata a surpresa com a excessiva “abertura” que motivava conflitos, até mesmo com mães de alunos. Sara, uma das coordenadoras de cultura do CEU B, relata o seu primeiro contato de observadora do uso dos espaços pela população:

Eu fiquei chocada. Eu tinha toda uma história, a minha escola era limpa, organizada, com controle, chego aqui essa coisa enorme, tudo aberto. CEU é uma coisa muito complicada, depois que eu vim pra cá, a antiga gestora me chamou e nós tínhamos um desgaste enorme porque as mães ficavam sentadas ali atrás fumando e as pessoas não entendiam que aquilo ali era um espaço educacional, porque era todo aberto. (Núbia)

O desrespeito pelo próprio espaço, isso foi a primeira coisa que me chocou, eu pensava que ia ser um trabalho muito grande. O que a gente gasta em manutenção para manter em função de atos de vandalismo e de desrespeito pelo espaço, já melhorou, mas dá um trabalho eterno. Essa coisa do desrespeito pelo espaço e pelo outro de início chamou muito a minha atenção. A outra coisa, apesar da arquitetura ser linda, houve detalhes

como, por exemplo, um espaço como esse, não foi pensado no trabalhador daquele lugar, então foi feito partindo dos trabalhadores e não se levou em conta que pessoas iam trabalhar aqui o dia inteiro. Eu fiquei impressionada, por exemplo, esse prédio da gestão, nós trabalhamos aqui nove horas por dia, não tem uma salinha de descanso, não tem cozinha, a cozinha que nós temos aqui foi adaptada, a partir de um banheiro para deficiente físico no terceiro andar, como aqui o vestiário é adequado para portadores de necessidades especiais, o banheiro lá nós transformamos numa cozinha. O pessoal da limpeza também não tinha espaço para ficar, foi comprado um contêiner que fica ali. O pessoal da segurança também não tinha lugar para ficar. Isso chocou, como uma arquitetura como essa maravilhosa e tudo mais, não se pensou nas pessoas, pois são muitas pessoas para manter esse espaço. (Sara)

Os relatos de Denise sobre os furtos de equipamentos ocorridos no setor de cultura são desoladores. A educadora teve que se precaver e fazer um balanço sobre o que havia sido recebido e que havia desaparecido, já que na transição de governo sequer houve essa preocupação:

O meu núcleo é o que tem o maior número de bem patrimonial, eu percebi que ele foi estruturado para uma classe menos favorecida, mas com equipamentos de primeiro mundo, mas eu não tinha nenhum documento constando o que tinha e o que não tinha. Não havia um controle patrimonial sobre isso. Daí eu comecei a entrar em contato com outros CEUs, encontrei uma nota de recebimento de equipamentos e com isso comecei a trabalhar com o que tinha e ver o que eu não tinha mais. E para minha surpresa, a gente perdeu muito equipamento bom, faz falta para a comunidade. Foi extraviada uma mesa de luz de dezoito canais, dez câmeras digitais, uma câmera filmadora (que eu tenho só a capa), uma impressora... Quando eu percebi que eu deveria ter tudo isso, eu fiquei em desespero, falei para a antiga gestora que eu só assumiria, quando ela tomasse as devidas providências para eu responder pelo o que eu devia dar conta mesmo. Então ela chamou as pessoas, a gente abriu um processo e o processo está correndo (...) (Denise)

A atual gestora do equipamento justifica as atitudes atuais, por vezes até excessiva, em relação aos cuidados com o patrimônio da seguinte maneira:

A gestão anterior tinha uma gestão muito aberta. Era o princípio, o CEU é da comunidade. A comunidade tinha que ter livre acesso. Mas com esse “livre”, começou a existir roubos, porque não tinha o controle. Começaram a roubar instrumentos, a gestora anterior tinha culpa? Não sei, eram orientações da política, não tinha que ter esse controle, puseram tudo aqui e acharam que a comunidade tinha que usar. Quando a Bárbara chegou aqui ela começou a trancar, fez esses armários com tranca, a gente já coloca acessos para que não haja roubos. (...) Eu pus a segurança em linha de frente, se eles deixam roubar eles são obrigados a pagar. (...) Os coordenadores começaram a ficar mais alertas para não acontecer os roubos, porque se acontecer o roubo como é que fica? A gente vai ficar só respondendo processo, não pode. (Bianca)

Denise relata sua preocupação com a administração dos espaços de cada setor e relata a necessidade de controle de acesso aos equipamentos. Nota-se que no CEU B não foram construídos espaços específicos para guarda de material, almoxarifados com responsáveis, pois isso seria considerado desnecessário no projeto original. A idéia da não construção de

almoxarifados parece ter partido dos próprios educadores que acompanharam o projeto, que trouxe uma série de dificuldades aos trabalhadores dos CEUs:

Os espaços que a gente usa mais, eu administro. Por exemplo, a sala multiuso, o estúdio I, onde acontecem os ensaios da orquestra de cordas, o estúdio II, que era pra ser o estúdio de fotografia, mas sumiu tudo de lá, tem um camarim técnico, onde a gente guarda os equipamentos e o banheiro desse camarim a gente chamou de “meu cofre”, onde colocamos televisão, rádio e outros equipamentos de uso. (Denise)

Assim como não foram pensados espaços para controle e guarda de material, não foram pensados espaços para os trabalhadores fazerem suas refeições. E em cada unidade estava previsto mais de 60 funcionários apenas para o setor de limpeza e manutenção. A responsável pelo setor, Elen, aponta para um container de metal colocado atrás do bloco das escolas e mostra onde seria o local dos funcionários do setor de limpeza. Nota-se que essa colocação de um container no pátio ocorreu devido a não previsão dos espaços adequados. Além disso, um dos espaços comunitários mais interessantes que seria uma padaria-escola, com toda infraestrutura, acabou tornando-se o “refúgio” dos funcionários de limpeza para seus horários de almoço e não existe nenhum atendimento comunitário:

Eu já passei aqui por uns 10 espaços, o meu local mesmo é aquele container de lata, ali seria a minha sala, só que no calor eu não consigo ficar lá dentro. A gente não tem lugar para se trocar. As diretoras adaptaram os seus espaços para que os funcionários tivessem uma comodidade melhor. É tudo improvisado, copa, banheiros, falta o básico que é um vestiário para os funcionários. Falta banheiros lá fora, até mesmo para a própria comunidade, porque não tem. Os trabalhadores do CEU não foram contemplados ainda. (Elen)

A educadora Ana Maria, coordenadora de cultura, reforça a tese dos equívocos de projeto. A impressão que se tem é que educadores experientes na dinâmica de funcionamento de escolas isoladas não foram consultados e ao se tentar alterar a dinâmica de apropriação por parte dos alunos e da comunidade, incorreu-se em equívocos que poderiam ter sido evitados, não fosse a pressa em realizar e a arrogância de não ouvir:

A estrutura dele é toda mal feita. Quer dizer, o menino não está preparado para aquilo, a comunidade não está preparada para aquele uso e aí o que acontece? Tem a escada de incêndio, menino sai por lá para ir embora, sobe por lá porque está atrasado, outros invadem por ali, é uma loucura. Você entra numa sala de aula, você escuta o outro dando aula, se você está dando aula na piscina, interfere na sala de aula lá em cima, não quem pensou em fazer a sala de aula aqui e a piscina lá, pensou o quê? Que isso aqui era um chalé? Não é um chalé, é uma sala de aula. Tudo muito ruim. Aí você trabalha cavando com a mão, né? (Ana Maria)

No entanto, a ex-gestora do CEU B que, segundo ela, participou do projeto desde sua concepção, defende-se dizendo que a estrutura não foi mal pensada e que seriam necessários “ajustes” após o uso cotidiano:

Não foi mal pensado. Nem que fosse super bem pensado, se não fosse isso seria outra coisa, na verdade é o cotidiano que vai dando o tom, é a prática que vai dizendo por aqui e não por ali. Nós radicalizamos o CEU, tiramos todos os almoxarifados, porque nós tínhamos uma experiência acumulada de almoxarifados enormes que serviam como depósitos de inservíveis, onde materiais eram perdidos e estragados, onde o dinheiro público era absolutamente perdido, essa era a experiência acumulada de todas as pessoas que discutiram juntas e aí nós radicalizamos, porque todos nós tínhamos experiências muito forte de almoxarifado mal encaminhado, uma experiência ruim, todos nós, sem exceção, tiramos os almoxarifados dos CEUs porque nós não queríamos isso. E hoje as pessoas não têm lugar para guardar. (Arlete)

3) Gestão: participação e democracia?

Como se pôde observar na análise dos documentos oficiais, havia uma preocupação, quando houve a implantação dos primeiros CEUs, de construção de formas de gestão que garantissem a participação e a democracia. No entanto, observou-se também que os arranjos institucionais com a criação da Assembléia Geral, do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração não se mostraram suficientes para garantir uma gestão democrática. As dificuldades maiores residem no fato de que os inúmeros “cargos de confiança” em cada unidade, a subsequente mudança de governo e a alteração regimental ocorrida concorreram para não permitir a consolidação da experiência de democratização prevista no projeto inicial. O relato de Dona Livia exemplifica bem a mudança de gestão em virtude das mudanças de pessoas atreladas à administração vigente.

Hoje essa nova gestão, não é nem a sombra do que era. Essa nova gestora que entrou, fez questão de tirar todo o pessoal que era do tempo da Zoraide, deixou bem claro que não ia ficar ninguém. (Dona Livia)

É interessante observar como se deu o processo de escolha dos gestores de cada unidade. No primeiro momento houve uma explícita preocupação de garantir uma formação diferenciada aos gestores e coordenadores por meio de assessorias externas. Na mudança de gestão, com o flanco aberto ao clientelismo proporcionado pelo grande número de cargos, essa preocupação de formação diferenciada foi abolida e a ocupação dos cargos tem se dado por meio de articulações político-partidárias na maioria dos casos. Renata e Arlete, ex-

gestoras, relatam como se deu o processo de consulta popular para a determinação da gestora e também o processo de formação inicial:

Comecei a me aproximar do projeto, mas achei que eu não tinha chance porque seria indicação política e eu não sou ligada a nenhum partido político. Mesmo assim eu me inscrevi, quando me inscrevi eu comecei a ler o que tinha publicado até então sobre o projeto, até para ter idéia de onde eu ia atuar. Eu visitei o espaço (..) gostei, achei bonito, bacana e disse eu quero esse negócio. Na época foi montado um Conselho Especial para fazer a eleição dos gestores. Esse Conselho agregava representantes da comunidade no movimento de cultura, representantes dos esportes, representantes das escolas e representantes do NAE, época em que a diretoria de educação era NAE, então foi um Conselho composto especificamente para isso. Aí eu comecei a circular entre as pessoas, foi feita uma reunião para a gente apresentar a nossa proposta, eu fui falei e aguardei, passado algum tempo, saíram três nomes que eram as pessoas que iriam fazer uma formação especial na FIA-USP e em decorrência disso foi montado uma comissão com pessoas da secretaria da educação, da cultura e do esporte para votar quem seria eleito o gestor. Por fim, saiu o meu nome (...) (Renata)

Então a perspectiva era de um processo amplo de discussão, uma discussão intensamente democrática e ao final de um tempo (...) se fez a eleição da lista triíplice, cada um votava no seu candidato. (...) cabia à secretaria de educação junto com a prefeita analisar todo o percurso daqueles três candidatos, analisar a votação como um dado fundamental da proposta, da legitimidade da pessoa e da forma como ela apresentou a sua proposta e então julgar qual das três pessoas seria a pessoa indicada para assumir o cargo, que é considerado uma função extremamente importante. (...) Eu acompanhei tudo, a lista triíplice era assim: as pessoas, na verdade são lideranças comunitárias, pessoas do corpo de funcionários da região. Essas pessoas demonstram o desejo de serem gestores, nisso há um processo todo de ampla discussão com a comunidade, onde essas três pessoas conversam com a comunidade amplamente sobre suas propostas, sobre suas intenções, sobre o seu plano de trabalho e a comunidade ouve em várias ocasiões. (Arlete)

Nota-se que os esforços realizados na tentativa de ampliar as formas democráticas de participação na gestão mostraram-se bastante insuficientes e até rudimentares. A formação realizada pelas assessorias externas não consolidou uma nova visão de gestão. Seria importante inclusive um novo trabalho de pesquisa que investigasse os custos dessa formação inicial da equipe técnica realizada pelas assessorias, bem como uma análise de conteúdo dos cursos. Algo rudimentar e usado na perspectiva de controle social foi a eleição de gestores por lista triíplice, o que em última análise implica também em uma indicação de quem detém o poder. Por outro lado, não foram discutidas outras formas de gestão mediante gestores ou colegiado de gestores eleitos de forma direta.

a) O Regimento: esse ilustre desconhecido

Uma das professoras entrevistadas, concursada e há mais de seis meses trabalhando no CEU, revela que nunca foi apresentado a ela o Regimento do CEU. “*Não sei nem se tem um regimento*” foi a fala da professora. Impressiona muito o fato de que várias pessoas contratadas para trabalhar na unidade, seja por concurso público ou como comissionados, não passaram por um treinamento inicial que garantisse ao menos o conhecimento sobre o funcionamento e as estruturas institucionais que deveriam dar sustentação ao trabalho desenvolvido. No entanto, alguns funcionários que leram o regimento praticamente de forma espontânea, questionam sua funcionalidade:

Quando eu cheguei fiquei feliz, porque eu já tinha lido o regimento e era tudo que eu queria ter como trabalho. O regimento do CEU é encantador poder fazer parte desse regimento. Isso em relação ao regimento, quanto à funcionalidade disso é que eu tenho uma série de críticas (risos). (Denise)

Deve-se lembrar que o Regimento sofreu diversas alterações como já foi explicitado. Nem mesmo essas alterações foram discutidas com o corpo de funcionários responsáveis pelas atividades da unidade, especialmente os coordenadores de núcleo e membros da comunidade que já participaram ou que poderiam participar do Conselho Gestor. Zoraide indica a mudança no papel do gestor como a principal mudança no regimento. Este cargo, assim como os demais coordenadores, passam a ser exclusivamente ocupados por indicação político-partidária, sem haver processo de consulta à comunidade:

O próprio regimento sofreu alterações, a principal foi em relação ao cargo do gestor, a gente foi chamado lá, a gente deu alguns palpites, mas o que eles determinaram foi o ponto final. Muitos não concordavam que o gestor fosse cargo político, a gente até participou da discussão, mas, só para dizer que a gente participou(...) (Zoraide)

b) Conselho Gestor

Vários dos educadores entrevistados, mesmo aqueles que diretamente são responsáveis pela gestão da unidade, não valorizam o Conselho Gestor. Samara, coordenadora escolar, demonstra a falta de informação sobre as decisões tomadas no Conselho. A fala de Paulo, um dos coordenadores de esporte é expressiva com relação ao descrédito em relação ao Conselho

gestor, que acaba por ocupar uma posição apenas formal dentro da estrutura institucional sem cumprir o objetivo real de democratizar as decisões quanto ao funcionamento da unidade:

Eu não vejo divulgação do Conselho Gestor, do que foi decidido, do que está sendo discutido, eu não vejo muita divulgação não. Eu não tenho acesso ao que foi decidido. (Samara)

Quando tem um Conselho Gestor, permite que a comunidade se aproxime mais de nós, que eles tenham voz ativa. Mas todos os Conselhos Gestores que teve até agora eu não vi isso acontecer. Vamos ver se agora, que tem mais gente envolvida, mais professores envolvidos, faça com que isso funcione mais (...) não simplesmente com o negócio já decidido leva lá no Conselho e as pessoas só olham e concordam. (Paulo)

Conforme as entrevistas e a análise dos documentos oficiais observou-se que foram feitas diversas reuniões com a comunidade próxima para preparar a formação dos primeiros Conselhos Gestores. Esse trabalho foi operacionalizado por meio das assessorias externas, especialmente do Instituto Paulo Freire, durante a implantação dos CEUs. Com a mudança de gestão, observa-se certa aversão ao trabalho comunitário e, como consequência, uma maior dificuldade em transformar os Conselhos Gestores em instâncias legítimas de decisão institucional. Dona Livia e Zoraide, ex-gestora, narram um pouco dessa experiência inicial:

A nossa associação alugou uma Van para nós irmos no dia da escolha da gestora, nós escolhemos a Zoraide e indicamos o pessoal que ia trabalhar.(...) Nós fizemos um curso do Conselho Gestor, o pessoal do Paulo Freire veio aqui dar um curso de preparação para sermos do Conselho, indicamos gente de todas as comunidades, formamos o Conselho e o Conselho funcionava, tinha decisão, tinha tudo. Só que aos poucos, o pessoal com muita ocupação foi deixando, foi largando. (D. Livia)

Até então não tinham designado os diretores das escolas, então tudo era o gestor. Então a gente conseguiu desde o início fazer um trabalho integrado e unificado. Daí a gente começou, quando houve a inauguração a gente teve uma participação muito grande, um envolvimento por parte da comunidade, porque desde as apresentações culturais a gente teve toda uma preocupação de levar pessoas da comunidade. O que a gente tinha maior preocupação era com o desenvolvimento da relação de pertencimento, então a gente queria que desde a inauguração, até antes disso, preservar isso, não queria perder isso do foco, questão do pertencimento, deles se sentirem donos, de serem atores e estar nos ajudando porque a gente sabia que o que tínhamos pela frente não seria nada fácil. Até porque o CEU era um projeto novo, ninguém sabia o que era isso, nem a gente que estava lá para ser gestor do CEU, estava construindo o processo. (Zoraide)

Sara, coordenadora de cultura, destaca a importância do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração, destacando a necessidade de “aprimoramento” destas instâncias:

O Conselho Gestor é formado pelos funcionários de cada escola, de cada núcleo e tal. Do Conselho Gestor eu nunca participei, aliás, participei uma vez só. Os representantes são eleitos pela comunidade e é o Conselho que decide uma série de coisas importantes. (...) O de integração, são núcleos junto com a diretora e a coordenadora das escolas, onde a gente discute situações de um melhor aproveitamento das atividades ou planejamos algumas coisas importantes para cada escola ou para os usuários do CEU.

Esses dois Conselhos, o de integração e o Conselho gestor, é o que une, é o que amarra tudo, são dois pontos importantes de decisões.(...) Eu acho que ainda precisa ser bem mais aprimorado. Eu acho que reunião de integração nem sempre acontece com a frequência que deveria pela própria loucura do trabalho. Mas eu acho que quanto mais a gente desenvolver essas duas instâncias como pontos importantes, como prática freqüente, melhor. (Sara)

Núbia, coordenadora de educação, destaca o esvaziamento ocorrido com relação ao Conselho anterior. Durante as observações e entrevistas estava ocorrendo a eleição de um novo Conselho. A educadora parece desacreditar da possibilidade de continuidade e de participação em função da pressão do cotidiano. Deve-se destacar que quanto menor a participação, mais as decisões ficam concentradas nas mãos da gestora do equipamento que tem que oferecer respostas aos problemas cotidianos. Karla, especialista em esportes e lazer, partilha da mesma impressão do que Núbia:

O Conselho Gestor do ano passado teve um esvaziamento muito grande, não sei o que aconteceu. Agora foi reeleito o Conselho Gestor, o pessoal começa animado, mas daí você tem que vir fora do seu horário de trabalho, a vida é complicada, e aí vai tendo um esvaziamento, como aconteceu com o outro. (Núbia)

De início logo que acontece é tudo um “oba oba”, acaba tendo reuniões e reuniões e discute. Todo início de semestre isso é forte e com o tempo parece que vai se desgastando (...) Não é tão forte, acho que poderia ser melhor. (Karla)

Arlete narra a primeira experiência de constituição do Conselho Gestor do CEU B, mostrando a possibilidade de se relacionar com a comunidade envolvente por meio da constituição de comissões em relação aos assuntos mais importantes, justamente para ampliar o aspecto de participação e democratização. No entanto, não é o que se observa atualmente:

Então processo de construção do Conselho Gestor, de acordo com a história de construção de cada CEU, caminhou de um jeito, no CEU B, nós começamos uma história de gestão por Conselhos, então nessa gestão nós tínhamos vários órgãos colegiados. No CEU B, por exemplo, nós tínhamos cinco quadras, não é a realidade de todos os CEUs, nós criamos um Conselho de gestão das quadras, porque era uma brigaiada para usar as quadras, tinha uma liderança comunitária que se considerava dona da quadra e começava a fazer tráfico de influência com a quadra, a quadra virou moeda, a gente não queria isso e fizemos um Conselho. Então toda a administração do CEU B era gerida por Conselhos, tanto é que eu não me intitulava gestora, eu me intitulava co-gestora. (Arlete)

Dona Livia narra como foi a escolha dos primeiros integrantes do Conselho Gestor da unidade de seu bairro. Compara com a eleição do Conselho Gestor atual demonstrando a falta de participação e a realização de eleições apenas para legitimar a estrutura institucional prevista no regimento:

A primeira experiência foi escolhida pelo povo, encheram aquela sala de gente e o pessoal escolheu os representantes do Conselho Gestor, teve uma eleição. Tinha reuniões periódicas. (...) Hoje teve a reunião do Conselho e eu nem fiquei sabendo, eu não participo. No dia da eleição eles saíram atrás do povo da limpeza, porque tinha que ter uma parte de funcionários, saíram de classe em classe atrás de pessoal para votar, não tinha quorum, o pessoal da comunidade nem ficou sabendo, não foi ninguém, de lá mesmo eles tiraram o representante, hoje eu nem sei quem são os representantes, não sei quem é o presidente e não sou só eu, ninguém da comunidade participa, ninguém. (Dona Livia)

Amaro, um dos coordenadores de esporte do CEU B narra a sua experiência com relação ao Conselho Gestor. Ele foi contratado há menos de dois meses e já foi eleito como um dos representantes da coordenação e mostra-se disposto a aprender sobre o funcionamento do Conselho. Bianca, a atual gestora, destaca a importância dessa nova eleição de Conselho e mostra-se esperançosa com relação à participação, demonstrando no entanto toda a sua interferência no processo eleitoral:

Eu acabei de ser eleito agora. Eu até me surpreendi bastante em relação ao Conselho Gestor, retorno àquela questão que você me fez bem anterior, qual a sua relação com a comunidade? Com a comunidade a minha relação é muito boa, muito boa até então fora do CEU, porque eu entrei agora. Mas sou bem reconhecido na região do CEU B pelo fato de trabalhar com futebol que é uma ferramenta de grande importância na área da educação e por isso acabei ficando muito conhecido. E o que me surpreendeu muito, foi quando aconteceu essa eleição de Conselho Gestor eu tinha trinta dias aqui dentro. Eu estou entrando mas não sei como funciona, eu quero entender e acabei tendo cento e poucos votos e ficando em sexto lugar, acho. Agora como funciona, o que eu espero, é cedo para eu te falar porque eu não tenho essa vivência. (Amaro)

Eu acho que esse de agora está muito melhor formado. Eu não participei dos outros, eu participei do último e o último Conselho era formado na base da fiscalização, eu não era do Conselho, eu era suplente, mas percebia que eles colhiam as informações e mandava vê nas reclamações, mas nada para construir. Dessa vez foi eu quem começou esse Conselho e deixei bem claro no dia da posse, não quero que venham participar do Conselho para lamear o nome do CEU e sim para acrescentar, assim como eu quero os coordenadores para acrescentar. (Bianca)

Amélia, educadora do setor de esportes e lazer, narra como ocorreu a influência externa no processo de votação dos representantes do Conselho gestor. Ela, que está há mais de seis meses na função e ainda não foi apresentada ao regimento, no entanto foi solicitada a votar, mesmo desconhecendo as funções do Conselho Gestor e como se dá sua composição:

Esse Conselho Gestor eu fui descobrir agora então e me falaram pra votar. Achei muito errado isso. Vou votar numa coisa que nem sei o que é. Aí me deram uma cédula com o nome de um monte de gente pra votar, acho que tinham dez pessoas para cada coisa. Para comunidade e gestão, dessas dez tinha que votar em sete, aí eu falei, mas sou obrigada a votar em sete? Não, mas todo mundo vota em sete, mas eu não acho que tem sete pessoas aqui competentes pra esse Conselho, eu vou votar em duas, pois eu achava que eram essas as duas. Mas todo mundo vota em sete, mas eu não vou votar em sete,

vou votar em duas pessoas da comunidade e duas pessoas daqui pra levarem esse Conselho gestor. Mas se você perguntar pra mim qual atribuição e qual a autonomia que efetivamente esse Conselho gestor tem? Não sei. Eu votei em pessoas que tem mais contato com a comunidade e que podem ajudar um pouco esse negócio funcionar aí. Se você me perguntar eu não sei direito, eu votei em duas pessoas indicadas. (Amélia)

Denise, coordenadora de cultura e conselheira, mostra como as disputas partidárias locais interferem no Conselho, o que não poderia ser diferente. Mostra-se profundamente incomodada com as críticas que recebe dizendo que “não cumpre o seu papel”. Mas, qual seria o seu papel senão funcionar como instância de discussão sobre o funcionamento da unidade? Observa-se que há um incômodo com a divergência e a tentativa de construir uma estrutura falsamente democrática e consensual:

Percebo que o Conselho funciona muito por partido político do que pelo CEU. Não sei se isso exatamente, posso até estar pré-julgando, mas eles participam não com a intuição de fazer parte do Conselho, mas sim para criticar o que a gente não está fazendo. Sabem criticar, mas não sabem expor o que querem que a gente faça, só vem críticas. Ele não cumpre o papel que ele tem que fazer, não é por maldade não, é por falta de informação e de apropriação do projeto CEU. As disputas partidárias locais acabam tendo uma influência grande no Conselho. Eu faço parte do Conselho, desde o ano passado. (Denise)

Elvira, coordenadora de uma das escolas do CEU, revela o desconhecimento sobre o funcionamento do Conselho, o que corrobora a tese de que as pessoas que se propõem a trabalhar nestas unidades “integradas” sequer passam por uma formação mínima sobre a sua estrutura e seu funcionamento. Esse conhecimento é adquirido na prática cotidiana e isso pode dificultar fortemente as possibilidades de integração entre núcleos e escolas:

Esse ano nós temos um representante no Conselho Gestor, a gente não tinha um representante. Na verdade a gente nem sabia como funcionava esse Conselho Gestor e agora a gente tem um representante no Conselho que tomou posse há pouco tempo. Hoje mesmo a gente estava discutindo essa questão do Conselho gestor. Aqui ele não é um Conselho que decide, ele é um Conselho que não tem poder executivo. Ele é um Conselho consultivo, vai ter isso, quem concorda? A gente estava discutindo, porque a gente quer que os nossos representantes sejam mais atuantes nesse Conselho, que a gente fique sabendo da pauta antes, o que não é o que acontece também (Elvira)

Elen, mãe de aluna e funcionária do CEU, relata sua participação no Conselho e destaca a sua importância e esperança de melhoria na participação devido a um maior envolvimento das escolas. Compara ainda a experiência do primeiro Conselho gestor, na gestão Marta, com o segundo, na gestão Serra-Kassab:

Eu já fiz parte. Eu gosto, porque você acaba tendo o direito de opinar para o que é melhor. Isso faz bem, saber que você está ajudando a construir e a melhorar. Esse ano eu

não estou participando porque acho que outras pessoas da comunidade devem participar (...) Esse ano está melhor ainda, esse ano tem escola envolvida, no primeiro não teve muito, no segundo foi mais ou menos, mas esse ano tem tudo para o Conselho Gestor ser realmente um Conselho Gestor, não só estar ali de enfeite e dizer que tem. (Elen)

Eu não gostei da primeira vez, porque era muito bagunçado, a voz da gente não valia, eles tinham opiniões formadas e achavam que a gente tinha que seguir, por isso que eu quis continuar no outro ano, eu queria ver o que ia ser, porque o que eu entendo do Conselho é que você tem que participar, eles tem que te escutar e você tem que fazer valer aquilo que você pensa, não só estar ali para uma pessoa dizer é isso e você ir lá e assinar uma ata, foi isso que aprendi no primeiro Conselho. No segundo não, tinha mais democracia, você podia opinar e valer porque é uma democracia, no primeiro não tinha isso, foi um tempo muito curto, na transição do governo da Marta para o Serra, quando entrou o Kassab eu vi que eles entraram com uma outra linha, e olha que eu sou petista, eles são mais democratas, eles escutam, eles tentam ver. (Elen)

Deve-se destacar ainda que a Sala CEU, instância responsável pela coordenação geral das unidades, não realiza um acompanhamento sobre como se dá a implantação dos Conselhos.

c) Colegiado de Integração

O Colegiado de Integração deveria ser a instância responsável pelas decisões internas acerca dos projetos realizados na unidade e sua operacionalização. No entanto, observa-se uma dificuldade bastante acentuada no que diz respeito às possibilidades de realização de projetos integrados, especialmente entre as escolas e os núcleos. No entanto, a integração mostra-se muito distante ainda com relação aos núcleos o que se reflete numa programação fragmentária. Entre as escolas também não há projetos consistentes de integração, a não ser projetos pontuais por iniciativas pessoais dos educadores. Rita, coordenadora da biblioteca, relata sua experiência com o Colegiado de Integração:

A verdade é que a biblioteca não é reconhecida, nem lá em cima, eles esquecem que a biblioteca é um dos equipamentos (...) nem para as reuniões do Colegiado de Integração sou chamada, simplesmente porque eles esquecem. (Rita)

O Colegiado de Integração aparece no regimento (...) a biblioteca tem por regimento, assento. Só que é assim, pela experiência, eu vou e assisto, e não gosto do que vejo e volto aborrecida, o que eu acabo fazendo? Eu esqueço da próxima e aí esquecem de me chamar. Não vou, não faço questão de lembrar, não é produtivo. (Rita)

Amélia, educadora de esportes e lazer, revela total desconhecimento sobre o Colegiado de Integração, bem como Roberto, coordenador de cultura. Chama a atenção o fato de que

estes funcionários estão há mais de seis meses no CEU e não conhecem o seu regimento. No entanto, Roberto havia sido eleito agora para o novo Conselho Gestor, o que é flagrantemente contraditório. Por outro lado Bianca, atual gestora, revela a intenção da integração, sem apresentar estratégias significativas que possam conduzir a isso:

Desculpa, mas você está me apresentando agora o Colegiado de Integração porque eu não conhecia. Estou há seis meses e ninguém me apresentou. (...) Não tenho o que falar. (risos). O Conselho Gestor eu fui descobrir agora, porque teve as eleições. (Amélia)

Não conheço. Mas acho muito bom que tenha, porque integração é tudo para quem quer trabalhar. (Roberto)

Quero integração também, isso é uma coisa que eu vou pegar no pé, tanto a integração nas escolas quanto a integração nos núcleos. Vamos fazer uma avaliação dos núcleos para nortear o que será feito o ano que vem, mas eles deverão estar entrosados. Quando eu peguei aqui era assim, isso é do esporte, isso é da cultura, isso é da educação. Isso não é de ninguém, isso é de todos nós. Isso somos todos nós que estamos no mesmo barco. Eu quero união de todo mundo aqui dentro. (Bianca)

Renata, ex-gestora, revela as dificuldades enfrentadas para tentar integrar os núcleos na tentativa de estabelecer programações e projetos conjuntos. Grande parte dessa dificuldade reside na falta de treinamento para a elaboração de projetos. Deve-se destacar que a maioria dos coordenadores da primeira gestão não passou por formação específica e aqueles que os sucederam ainda menos. Dessa forma, fica muito difícil argumentar pela necessidade de integração quando ela só poderá ocorrer por meio de projetos e há uma gama de conhecimentos necessários à sua elaboração. Além disso, as pessoas não são estimuladas a discutir conjuntamente seus projetos de cada núcleo para que haja o encontro e possibilidades de intersecção, primeira aproximação para a integração de programação:

Quando você tem clareza, do papel de cada um, porque você tem lá o organograma, você tem um gestor e o gestor é assistido por dois assistentes técnicos e ele tem lá o Conselho Gestor que vai ser ouvido, que vai dar proposta em relação a esse projeto educacional, você tem clareza disso aqui. Depois você tem três coordenadores de ação, educação, cultura, esporte, essa é a equipe principal do gestor. O gestor vai discutir, brigar, argumentar, com essa equipe e essas pessoas tem que responder. O de educação é da carreira, é o cara mais tranqüilo para lidar porque ele entende uma série de coisas. Nem sempre o de cultura e o de esportes, tem a compreensão do trabalho, mas o gestor tem que conversar com ele e se não resolver, fazer a pressão, você é cargo indicado, você está aqui representando uma pessoa, você vai ter que atuar bem, porque se nosso equipamento cai, vai refletir lá no seu amigo. Então o gestor tem que ter essa sinceridade com esse coordenador. (...) Na sequência cada coordenador, tem dois coordenadores de projetos um externo e um interno, agora a ação do gestor é assim, conversar com esse núcleo e deixar claro quais são os papéis. Como isso fica claro? Através de plano de trabalho, através de projeto, por isso, que você tem que ser burocrático em algumas situações, porque senão você não dá conta, a mesma coisa em relação aos demais núcleos. (Renata)

Márcio, coordenador de esportes e lazer, destaca a importância do gestor e as dificuldades enfrentadas no entendimento de que a gestão de um espaço como esse é certamente bastante diferente do que a gestão de uma escola isolada. É um indicativo de que falta treinamento especializado e formação continuada para os responsáveis pela gestão para que alcancem níveis de integração desejáveis:

É muito limitada a visão. O gestor do CEU tem que ser de carreira de educação e carreira em educação o máximo que se chega é como diretor de escola, mas jamais algo para se dirigir um complexo como esse, que tem equipamentos tão diferenciados, tão importantes para essa comunidade carente, que teria que ser bem aproveitado, bem trabalhado. Mas as escolas estão em núcleos isolados, o CEU unificado só existe no papel, ele não foi feito unificado. (Márcio)

Zoraide, ex-gestora que passou por treinamentos específicos para a gestão dessas unidades por meio da FIA-USP apresenta uma visão mais clara sobre as possibilidades de integração. No entanto, observou-se que ao abolir a participação das instituições de assessoria externa, comprometeu-se o projeto de formação e de construção de conhecimentos específicos sobre o que é administrar um complexo de tal porte. Ana Maria, coordenadora de educação, revela otimismo com a chegada do novo ano. No entanto, boa vontade sem treinamento e projeto específico não serão capazes de alterar a realidade da falta de integração:

Tem o colegiado de integração, nesse colegiado você tem um representante de cada núcleo e as escolas. O meu maior desafio, enquanto gestora era essa grande articulação, fazer com que não só os núcleos se comunicassem, como as escolas também. Eu fazia questão absoluta de que essas reuniões acontecessem e nessas reuniões a gente conseguia com os núcleos e com as unidades estar gerenciando esse equipamento. Por exemplo, a gente trabalhava muito com projetos, nesses projetos a gente procurava envolver todos os núcleos e todas as escolas. Além da reunião de colegiado de integração, a gente parava também com os núcleos e a gente conversava, na hora de fazer o planejamento a gente sentava, na hora de dividir o uso dos espaços tinha que conversar com todo mundo, a questão do teatro ser em cima da quadra dava problemas, mas dava para ser resolvido com conversas. (Zoraide)

São duas coisas que estão engatinhando, não tem nada aqui muito coeso e que funciona. Ainda não. Agora parece que para o ano que vem tudo vai ser diferente. Porque teve a mudança do Conselho Gestor agora, novos elementos e as pessoas já estão botando na cabeça o que é isso, pra que isso, que papel de importância tem esse Conselho Gestor e o de Integração. O de Integração é como te falei, vêm todos os diretores de todas as escolas e você vai discutir tudo de comum num único eixo. Teve muita briga, mas agora o jogo de cintura tem que ser com todo mundo. (Ana Maria)

d) Os três núcleos: educação; cultura; esporte e lazer

O Núcleo de Educação do CEU B teve suas funções, após a mudança de governo, exclusivamente atreladas ao acompanhamento do programa “São Paulo é uma Escola”, que objetiva oferecer atividades diversas por meio de oficinas realizadas no contra-turno escolar, especialmente para os alunos da EMEF, mas também atendendo alunos da EMEI. As entrevistas e observações realizadas indicam que há um desvirtuamento das possibilidades de atividades a serem realizadas por esse núcleo. O papel do núcleo de educação parece mal discutido, oscilando entre núcleo de integração dos projetos educativos das unidades escolares, núcleo de oferta de formação continuada e organizador de atividades do contra-turno escolar. Dessa forma, o núcleo abdica de suas possibilidades de realização de projetos educativos com as famílias e que possam ser realizados aos finais de semana na unidade, de maneira integrada com as escolas e os outros núcleos.

(...) eu vim pra cá porque a antiga gestora (...) nós trabalhamos juntas no DOT e nós fizemos juntas a educação ambiental. E aí como a gente trabalhava juntas e aqui tinha o projeto “São Paulo é uma Escola”, que estava sendo implantado, precisavam de pessoas que sabiam um pouquinho o que poderia ser feito (...) na área pedagógica das oficinas que iam ser realizadas. Porque tudo que passa pelo CEU, todos os núcleos têm que passar pelo núcleo de educação, para fazer um crivo da questão pedagógica. Como é que isso pedagogicamente vai ser passado e sendo utilizado no equipamento. Porque se é Centro Educacional Unificado, então você está visando a parte educativa, a parte educacional de quem quer que use o equipamento. Então o papel do núcleo de educação é esse, passar pela educação, todos os projetos que existem no CEU e nas escolas. Eu faço um “elo de ligação” porque eu sou coordenadora interna, a Núbia é externa. A interna faz a mediação entre as escolas, os projetos das escolas com o projeto grande do CEU. (Ana Maria)

O discurso da educadora denota essa confusão de papéis enfrentada pelo núcleo de educação. Em função dessa “crise de identidade”, o núcleo passa a se ocupar quase que exclusivamente do Programa São Paulo é uma Escola, acompanhando e até mesmo treinando os monitores, o que deveria ser responsabilidade das ONGs contratadas:

Passaram por nossas mãos muitos arte-educadores dessa “São Paulo é uma Escola”, que eram contratados pela coordenação e hoje vêm de ONGs. Eu fazia e faço a formação deles para trabalhar aqui, porque eles vêm só com a área técnica das artes e aí a gente faz a indicação, a formação deles para área pedagógica e didática do conteúdo que eles têm, das artes, dos esportes, cultura... Uma adequação pedagógica, porque eles só têm a técnica, eles têm a técnica do teatro, têm a técnica do circo, têm a técnica da dança, mas eles não sabem como isso pode estar beneficiando a criança. E aí a gente faz esse trabalho aí. (Ana Maria)

Com relação às escolas, revela-se um distanciamento e um conflito acerca do papel do núcleo. No entanto, mesmo não sendo atribuição do núcleo o treinamento de professores, ele acaba realizando essa tarefa por iniciativas pessoais:

Eu auxilio nas escolas, por exemplo, eu estou mais ligada agora com a EMEI, a CEI uma vez ou outra e a EMEF é um pouco difícil, porque pra eles entenderem que a gente está aqui pra ajudar e não pra ocupar o espaço deles é complicado. Agora que está começando a entender o papel da gestão, dos núcleos da gestão. Não só deles, mas do próprio pessoal da gestão. Agora para o ano que vem acho que nós vamos conseguir fazer projetos melhores e com mais eficiência em destacar mais os problemas de aprendizado do aluno. (Ana Maria)

Elen, moradora da localidade, mãe de aluna da EMEF e funcionária do CEU, revela o que sentiu com relação às mudanças ocorridas com o término da gestão Marta. Nota-se a mudança em termos de investimento na programação cultural, o que certamente dificulta muito o trabalho dos atuais coordenadores de cultura. Deve-se destacar que esse baixo investimento nas atividades culturais parece estar associado justamente ao investimento que ocorreu nas atividades de contra-turno escolar, sorvendo recursos importantes da programação cultural. Além disso, pode-se atribuir as dificuldades de qualificação da programação cultural ao distanciamento absurdo que ocorreu dos CEUs com as secretarias específicas, especialmente as Secretarias de Cultura e de Esportes e Lazer, praticamente impedindo a intersetorialidade:

Eu senti mais na parte da cultura. Esporte eu sempre gostei, acho uma linha legal. Quando a Marta estava aqui a gente tinha muita coisa boa, eu conheci aqui dentro a Regina Duarte, a Tônia Carreiro, o pessoal do Ratimbum, veio muito artista aqui, o teatro era muito concorrido, a fila era quilométrica para você conseguir um ingresso. Hoje não, hoje tem coisas que as pessoas não conhecem e não querem vir. (Elen)

O papel do núcleo de esportes e lazer alterou-se radicalmente. A explicação disso também está relacionada à alta rotatividade de pessoal e à falta de discussão sobre qual é esse papel. Portanto, necessidade de treinamento e formação continuada. Não há programação específica para os finais de semana, a não ser eventos isolados, nem sempre discutidos e construídos em conjunto com as escolas do complexo e do entorno. Monitoramento das atividades esportivas ao final de semana não é sequer discutido. Assim, o núcleo tem se empenhado em oferecer uma programação de cursos, dentro de uma cultura de aulas e não de projetos, atingindo mais fortemente os idosos e adultos e abdicando do trabalho permanente com as crianças e jovens:

Tinha uma época que a gente abria um horário para o aluno escolher um esporte que quisesse fazer, isso era uma coisa que dava certo, mas não eram todos os alunos da escola que freqüentavam, tinha um limite de atendimento. Hoje não tem mais isso por

conta do integral, das oficinas, eles acabaram puxando essa responsabilidade para esses oficinairos das ONGs. A gente tem atividades para crianças, mas por falta de procura, eles também não agüentam, não têm tempo. E a gente acabou diminuindo o número de aulas com crianças especificamente. (Karla)

Denise, coordenadora de cultura, oferece um panorama das atribuições do núcleo de cultura. Mostra que ainda são realizadas algumas “parcerias” com a secretaria de cultura para a realização de cursos de iniciação artística, o que é muito pouco para um equipamento com tal dimensão cultural:

A cultura administra o balé, a orquestra de cordas e o curso de violão. Isso só acontece durante a semana, são alunos nossos, os espaços somos nós que administramos, mas os recursos são do projeto “São Paulo é uma Escola”. Depois a gente tem as parcerias com a secretaria de cultura, dança, música e teatro. São monitores contratados pela secretaria de cultura, e a agente dá toda a organização do espaço, o controle dos horários, matrícula das crianças, dá toda uma estrutura. Isso funciona, os técnicos do teatro vocacional, já estão aqui comigo há dois anos, fiz questão que elas não fossem embora, pois eles estão construindo um trabalho, já têm uma identidade com a comunidade, já formou uma turma e está na segunda. Dança, é o primeiro ano que eu tive aqui, estamos nos adaptando, conquistando público e agora no fim do ano consegui montar um grupo de dez pessoas. Também vai ter um projeto de música vocacional, nos CEUs novos já tem. (Denise)

e) As assessorias externas

As assessorias externas realizadas pela FIA-USP, CENPEC e IPF tiveram grande influência na formação das primeiras equipes. Não se observou ou analisou detidamente nesta pesquisa os documentos específicos sobre esses treinamentos. Nota-se que esse tipo de preocupação com a formação continuada e o acompanhamento externo é bastante louvável e importante para a consolidação de qualquer projeto. No entanto, o acompanhamento externo de fato não ocorreu e não tem ocorrido e a formação por meio de assessorias externas se revelou insuficiente em função dos problemas enfrentados na gestão. Com a mudança de administração, essas assessorias deixaram de existir e sequer foram contempladas outras alternativas para a melhoria e acompanhamento do processo de gestão. No entanto, deve-se destacar o fato de que existem diversas formas de conseguir fazer a formação continuada de educadores e gestores, por meio da construção de centros de treinamento, contratação de pessoal especializado e formação no local de trabalho. Essas outras alternativas não

necessitariam de contratação desta ou daquela instituição específica, mas sim de profissionais especialistas. Alguns relatos demonstram claramente a importância da formação continuada dos gestores, mesmo sendo ela conduzida por instituições externas contratadas. Os relatos de ex-gestoras que tiveram a oportunidade de passar por um processo de formação indicam a importância da formação permanente:

O CENPEC e o Instituto Paulo Freire tratavam mais a questão pedagógica, dessa mudança de paradigma, desse pensar diferenciado, de fazer a integração entre as três unidades, a questão da educação não formal dentro do CEU, a questão de novos equipamentos, telecentro, biblioteca, eles tratam muito disso e também atuaram muito na questão do início do Conselho Gestor, primeiro o embrião do Conselho Gestor, na qual as pessoas mais envolvidas, como as lideranças atuavam, e toda a discussão da importância de ter um Conselho democrático que funcione, que leve para a comunidade, que traga da comunidade, que acompanhe a prestação de contas, então eles ficaram mais focados nesse sentido. A FIA entra trazendo a questão gerencial, a questão do papel do gestor, quem é o gestor, ele tem papel político, ele atua, ele conhece a comunidade, mas precisa ter noção do que acontece dentro do CEU e ele precisa propor algumas coisas, ele tem que ter um projeto junto com a sua equipe. Os objetivos são esses. Objetivos construídos coletivamente e colocados dentro da proposta de governo. Quais são os projetos que nós vamos estruturar dentro dessa proposta de integração entre as unidades que vão atender esse projeto, como nós vamos atender essa comunidade? Então a FIA trabalha com isso, cronograma, data, começo, meio e fim, o que você está pensando, qual é sua fonte, quais são os seus recursos, aonde você vai buscar e tudo mais, é dentro dessa linha. No meu ponto de vista, foi muito bom. (Renata)

(...) nós tínhamos uma consultoria permanente da Fundação de Administração da USP que fez toda a implantação do projeto no sentido da gestão, tinha conosco uma proposta de uma gestão matricial, toda uma discussão conceitual dessa gestão democrática. Nós tínhamos ainda o CENPEC, que fazia assessoria da implantação dos CEUs na perspectiva curricular e tinha também o Instituto Paulo Freire, que fazia também a implantação dos CEUs conosco com a discussão mais política, ou seja, orçamento participativo, a questão dos regimentos, a questão do Conselho Gestor. Nós tínhamos uma tríade de consultoria, que também nos auxiliava enquanto gestores a colocar esse projeto em ação. (Arlete)

Arlete, ex-gestora, é bastante enfática ao ressaltar a importância das assessorias externas. No entanto, além disso deve-se destacar que a alta rotatividade dos cargos de coordenação acabam por impedir uma maior consistência do trabalho e essa alta rotatividade está relacionada fundamentalmente à forma como se concebeu a ocupação dos cargos. Dessa forma, não é de se estranhar que, de fato, haja vários coordenadores de projetos sem projetos, como aliás existia mesmo no início do funcionamento das unidades. Esse ponto revela certa ineficiência e precariedade da formação inicial conduzida pelas assessorias externas:

Primeiro a gente teve uma formação central na FIA mesmo, para os coordenadores e para os diretores, depois foi feita formação local, para os coordenadores de núcleo e para os diretores, incluindo os gestores. Também a gente teve uma formação do IPF, Instituto Paulo Freire, que o foco era o Conselho Gestor, quem participou dessa

formação além da gestão do CEU, os representantes das escolas, as pessoas da comunidade para fortalecer o Conselho Gestor. E também do CENPEC que continuou depois. No CENPEC a formação era mais voltada para os projetos. Então os coordenadores de projetos, eles tiveram essa formação para diversos projetos para trabalhar com os adolescentes, era como trabalhar com projetos, porque eles eram coordenadores de projetos e tinham que ter projetos, senão não faz sentido. A gente percebe que hoje eles não têm projetos, são coordenadores de projetos sem projetos. (Zoraide)

4) A Sala CEU e a DRE – Diretoria Regional de Educação

A Sala CEU, diretamente vinculada a Secretaria Municipal de Educação e a DRE – Diretoria Regional de Educação, vinculada a Subprefeitura da região, constituem-se como duas instâncias “superiores” que exercem influência sobre o núcleos e por vezes apresentam projetos já prontos e que devem ser acatados e realizados. Durante a observação realizada pôde-se perceber certo mal estar com relação à realização dos Jogos da Cidade, iniciativa das Subprefeituras e apoiado pela DRE, bem como com o projeto de mostra de filmes para divulgar a marca de uma empresa de vales-refeição. Esses projetos passam pela Secretaria de Cultura ou pela Secretaria de Esportes e são apoiados pela sala CEU. Observou-se ainda a realização de outro projeto da Secretaria de Esportes, apoiado pela Sala CEU, o “Virada Esportiva”, bastante contestado em função de apresentar, assim como o ciclo de filmes, uma programação praticamente fechada e previamente decidida fora dos CEUs. A Sala CEU parece ter sua identidade, papel e função bastante diluídas, já que o acompanhamento e a criação de possibilidades de troca de experiências entre as unidades não são realizadas, comprometendo as possibilidades de uma programação mais qualificada. Além disso, a criação de oportunidades de formação continuada para os coordenadores de núcleos não é sequer discutida. Os relatos da coordenadora geral da Sala CEU ilustram a situação:

(...) estou na coordenação nesse setor que chama Assessoria Especial, mas engloba o trabalho de todos os projetos que perfazem o currículo normal, que são as atividades extra curriculares e projetos assim e também a questão dos CEUs que são equipamentos novos, eles tem cinco anos, vai para o sexto ano e ficou como um programa, um projeto dentro desse nosso setor. (Marta)

(...) como é um equipamento (o CEU) que também tem uma parte cultural e esportiva ele tem umas diretrizes por SME para ter uma certa uniformidade do projeto. A gente faz mais esse acompanhamento, da parte da gestão dos CEUs onde estão os núcleos culturais, esportivos e educacional que faz um trabalho como um todo de gestão do CEU. A gente acompanha mais essas atividades. (Marta)

Embora a coordenadora geral relate que há um acompanhamento das atividades, não é o que foi observado. Os coordenadores ressentem-se inclusive da possibilidade de troca de idéias acerca da programação desenvolvida em cada CEU. A Sala CEU deveria ter a preocupação de acompanhar os núcleos e suas atividades, buscando articular projetos e programas com outras secretarias e funcionando como uma instância de suporte da programação. No entanto, várias são as falas que denotam um distanciamento muito grande entre a Sala CEU e os núcleos:

(...) dentro da gestão tem um núcleo esportivo, um núcleo cultural e um núcleo educacional. No núcleo cultural qual é o nosso acompanhamento? Sabendo do trabalho que ele tem lá com a comunidade da região, aqui nós temos alguns projetos que são os eventos que vão para o teatro (...) por exemplo, as peças de teatro que vão pra lá, é pela secretaria é feito um projeto chamado “pró-arte” que foi uma inscrição de entidades, grupos teatrais que se inscreveram e houve uma seleção. Conforme a gente vai chamando, vão sendo feitos os contratos em cima das escolhas dos CEUs para eles se apresentarem. Dentro disso nós temos o “teatro vocacional”, a “musica vocacional” que é um trabalho em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura. Temos o projeto “guri” que é em parceria com o estado, que também está sendo levado para os CEUs, temos um projeto com a Escola Municipal de Iniciação Artística, EMIA, que a gente vai estar levando iniciação musical para os CEUs. Então essa parte cultural que é feita para o aluno, para a comunidade é organizado pela secretaria, juntamente com a diretoria e o próprio CEU. No esporte a mesma coisa, eles têm todo o trabalho lá deles, mas aqui nós temos uma pessoa que coordena esse trabalho, então coordenou as olimpíadas, fez um trabalho, junto com os CEUs. Nos CEUs, nós temos um profissional de carreira, que é o técnico de educação física, então todo esse trabalho com esses TEFs é dado pela Secretaria da Educação. Aqui, é um órgão central. É nessa parte que a gente faz esse acompanhamento. O acompanhamento é com reunião, com visitas lá, é com retorno deles aqui na secretaria. (Marta)

a) Coordenação geral das atividades e acompanhamento

O relato de Amélia, Técnica de Educação Física no CEU B, é revelador sobre o desconhecimento que o pessoal que está na linha de frente das atividades tem sobre a Sala CEU e sobre a DRE, vinculada à subprefeitura:

(...) eles têm uma tal de Sala CEU aqui, que eu não sei onde fica, não sei quem são as pessoas que estão acima de mim, não sei, não conheço. Eu conheço a minha chefia direta que é o Márcio e o coordenador, acho que é o coordenador do setor na subprefeitura, o Wadson, sei lá. Ele eu conheço porque fui numa festa e eu fiz questão de me apresentar porque não teve nenhuma abertura, isso não existe. Eu gostaria de sentar lá com o coordenador e apresentar as idéias que eu tenho para o CEU, mas o quê acontece? A gente recebe ordens de cima pra baixo e as pessoas que estão lá não sabem a realidade que é isso aqui. (Amélia)

Renata, ex-gestora, assinala também a falta de integração entre os projetos da Sala CEU e as unidades educacionais. Ressalta ainda a falta de recursos e de vontade política para que ocorresse de fato uma coordenação e acompanhamento das atividades desenvolvidas, respeitando-se a autonomia de cada unidade, mas colaborando com a formação, troca de experiências e elaboração dos projetos próprios:

(..) o pouco que eu acompanhei a Sala CEU tentou fazer isso, porque tinha lá na Sala CEU alguém que fazia um diálogo com a cultura e alguém que fazia um diálogo com o esporte, mas também não conseguiu grandes frutos. Eu diria que não aconteceu. Quando é projeto de governo eu vou canalizar energia, quando não é projeto de governo não vou canalizar energia e nem recursos, então perde-se nisso, a Sala CEU começa abarcar uma série de coisas e não faz mais isso, de tentar essa integração. (Renata)

Marta, coordenadora geral, admite não haver uma sistemática de visitas às unidades por uma equipe técnica de acompanhamento, o que seria fundamental para a troca de experiências e qualificação das ofertas de cultura, esportes e lazer aos finais de semana. Isso indica o quanto é real esse distanciamento entre a Sala CEU e os núcleos de cada unidade CEU:

Não programado (o acompanhamento), a gente tem um evento, conforme o evento a gente vai. Por exemplo, no esporte (...) é o que mais tem o acompanhamento de perto e no cultural o nosso elo é mais com o coordenador do núcleo, que é a ponte, então eles fazem esse acompanhamento. Dependendo do cronograma o que dá para acompanhar a gente vai. (Marta)

b) Troca de experiências entre os CEUs

Com relação às possibilidades de troca de experiências entre as unidades dos CEUs, o coordenador de esportes e lazer, Paulo, relata a forma como são realizadas as reuniões, apenas para operacionalizar projetos já formatados:

(...) o que acontece são aquelas reuniões quando vão ter algum tipo de evento, como no caso da “Virada Esportiva”. Vão todos os CEUs da cidade e contam como foi o evento no ano anterior e acontece a troca de experiência. Mas o que eu achei ruim foi a imposição, porque eu já tinha uma programação e fui obrigado a fazer a delas (...) Essa é a integração que tem, cada um conta a sua experiência e vê qual se saiu melhor para usar nesse momento. Mas não há um sistema planejado para troca de experiências, não tem. (Paulo)

Rita, coordenadora de biblioteca do CEU B, desde o primeiro momento acompanhou a estruturação dos CEUs e informa nunca ter havido reuniões para troca de experiências entre as bibliotecas:

Se acontecer essa reunião que eu estou falando será a primeira. (...) cada um vai para o lado que quiser, não há troca de experiência. Existem grupos que se relacionam pelo computador, que não tem nada haver com o que teria que haver. (Rita)

Assim como o acompanhamento é mínimo, não há um sistema institucional de troca de experiências e nem mesmo de formação continuada. Isso acaba por se constituir numa certa precarização do trabalho dos coordenadores. Márcio revela essa precariedade na tentativa de troca de experiências de maneira virtual:

As nossas reuniões (entre CEUs) são virtuais, por e-mail. Aqui o núcleo de esportes nem e-mail tem, não tenho nem internet no núcleo de esportes, porque a outra gestora achava que os professores ficavam aí só nos joguinhos da internet, então ela cortou até o e-mail. Já pedi, mas ainda não veio, eu não vou ficar brigando por picuinhas. (Márcio)

Zoraide narra uma experiência interessante de convênio entre o CEU C e uma grande empresa cinematográfica para facilitar a exibição de filmes dentro da programação de final de semana. Não houve uma troca de experiência entre os CEUs em relação a esse tipo de parceria. A mesma ex-gestora destaca que até 2004 havia uma tentativa de articulação intersecretarial que poderia facilitar essa troca, mas essa experiência se perdeu com a nova gestão:

Não há (troca). Até 2004 tinha um grupo de trabalho intersecretarial, como você tinha as diversas secretarias, todos os gestores participavam dessas reuniões e lá tinha esse momento de troca, quando mudou a gestão a coisa se perdeu, a gente ainda tinha algumas reuniões pontuais, mas nós éramos mais ouvintes, a gente não participava muito do processo, não tinha poder decisório. (Zoraide)

Segundo Sara, coordenadora cultural, na atual gestão esse processo de troca até se iniciou, mas por iniciativas individuais e por afinidade entre coordenadores de diferentes CEUs, comprovando que não há um sistema sistematizado de troca de experiências. Destaca que em função do atribulado cotidiano de cada núcleo, esse sistema de troca talvez fosse inviável. Roberto, coordenador cultural, também destaca este aspecto de um cotidiano que deixa pouco espaço para a troca. No entanto, há diversas formas de se proporcionar tais encontros, que poderiam até mesmo ser anuais, na forma de congresso:

Isso até começou a ter, mas por afinidade. Não é uma coisa sistematizada. É uma sementinha que até pode brotar. Pelo o que eu sei, mesmo com as mesmas propostas, os CEUs são diferentes, a troca seria fundamental. Quando tem reunião de coordenador cultural, (...) chama a atenção quando estão todos, o que está sendo discutido é muito diferente de um CEU para o outro. Com as escolas acontece o mesmo, uma é diferente da outra no funcionamento, no perfil do pessoal. Acho que fica uma coisa meio inviável, você já pensou? Mas seria o ideal. (Sara)

Eu acredito que as pessoas trabalhem muito e tenham muito pouco tempo, tem poucas pessoas para segurar a onda, como a gente vai sair para se juntar com as pessoas dos outros CEUs? Nosso tempo é muito limitado, não é sem solução, mas um pouco difícil de resolver, se for marcar uma reunião, pelo menos um do núcleo vai ter que ficar, e aí? Recebe informação, mas não é a mesma coisa de estar lá, discutir. (...) É pouca gente trabalhando para segurar tanta demanda. A gente teria que se conhecer, se integrar, para melhorar e evoluir as idéias. (Roberto)

Até mesmo as escolas dos CEUs se ressentem da troca de experiências. No CEU B, Samara, coordenadora pedagógica da EMEI, destaca a experiência com a banda infantil que acaba não sendo partilhada com outros CEUs e até mesmo com EMEIs isoladas:

(...) não existe intercâmbio entre os CEUs. Eu não sei o porquê não tem. Não sei se é a Diretoria de Ensino que tivesse que intermediar isso, porque eles têm contato com as outras Diretorias de Ensino, eles sabem o que está rolando. Mesmo nós tendo as nossas parcerias, ainda é uma coisa muito pequena, parcerias individuais. Falta divulgação, porque na nossa região, dentre as 52 EMEIs que tem, a nossa é a única escola que tem banda infantil, tem projeto, que faz apresentação, isso tem que ser partilhado. (Samara)

No entanto, a coordenadora da Sala CEU afirma que a troca se dá nas reuniões de coordenadores, o que se entende como muito pouco:

A gente tem reunião com os núcleos, por exemplo, é chamado o coordenador do núcleo de cultura de todos os CEUs e na reunião há essa troca, por exemplo, dia doze agora teve uma reunião com todos os coordenadores por conta do vocacional, teatro, música e dança. E entre eles mesmos acabam trocando. (Marta)

c) Formação continuada

Há uma certa acomodação por parte da coordenação geral no sentido de investir na formação na medida em que a maioria dos coordenadores são “cargos políticos” e que acabam não ficando muito tempo atrelado à função. Nesse sentido, o investimento em treinamento e qualificação seria de fato um desperdício, tal como ocorreu com a formação dos gestores no governo Marta. A falta de perenidade na ocupação destes cargos, que deveria se dar por concurso público, é um elemento que dificulta o estabelecimento de projetos de formação menos imediatistas e com visão de longo prazo. Embora se possa discutir, como fazem alguns educadores entrevistados, que o concurso contribui também com a acomodação e não é garantia de eficiência profissional, talvez nesse caso específico dos CEUs fosse a única maneira de quebrar a corrente do clientelismo estabelecido em torno da ocupação desses

cargos que são fundamentais para o funcionamento dos grandes complexos. Afinal, trata-se de buscar alternativas para fazer funcionar de forma eficiente para a população equipamentos que já estão instalados, embora já assinalou-se o equívoco dessa política educacional. Portanto, a formação continuada seria fundamental nesse processo:

A gente teve alguns cursos de formação, mas eu sinceramente, participei só de um, já faz muito tempo. Era um curso de natação que foram várias pessoas de vários CEUs. Era montado especificamente para os TEF. Eu participei, depois disso, nunca mais. Isso aconteceu há uns dois ou três anos. Ainda há esses cursos de formação que tem essa troca, mas eu, por questões de horários, não consegui participar mais. (Karla)

Os coordenadores e professores dos núcleos não são ouvidos sobre a necessidade de formação continuada. Ana Maria é enfática ao afirmar que, enquanto coordenadora, não tem apoio para sua formação e tentativa de qualificação de seu trabalho: “Não tem. A gente tem que procurar sozinho. (...) A gente berra, a gente grita”. As possibilidades de auto-formação e participação em cursos e eventos externos parecem ser ainda menos estimuladas. Deve-se destacar que à medida em que não há projetos internos de formação continuada, ao menos deveria ser estimulada a busca por formação em outras instituições externas. Não é o que acontece, segundo relato de Rita:

(...) inclusive a participação em cursos é difícil. É assim, se você está na secretaria da cultura e surgiu um curso bacana, você nem precisa pedir para ninguém, você se organiza na biblioteca e vê quem vai. Na educação você tem que pedir autorização para a gestora, se for do agrado dela ela permite, se não for ela vai pedir lá na Sala CEU, a Sala CEU não se compromete, porque tem medo de liberar (...)Deveria ser obrigação capacitar o seu funcionário, parece incoerência ser de uma secretaria de educação e não poder fazer um curso de capacitação. (Rita)

Renata, ex-gestora, é enfática ao afirmar a necessidade de formação para os coordenadores, já que não há a mínima garantia de que domine conhecimentos necessários ao exercício da função. Daí a importância de um acompanhamento e formação:

Então é melhor ele investir na formação dessas pessoas, baseado naquilo que a gente tem de publicação, regimento de CEU, das questões das escolas é melhor ele investir para esse cara compreender e ser um parceiro, do que esperar que esse cara atue sem ele saber. (Renata)

Um dos coordenadores de cultura do CEU B, Roberto, questionado acerca de que tipo de conhecimento seria fundamental para o exercício de sua função e importante em sua formação continuada, dá o devido destaque às Ciências Humanas:

Você pode até dar risada, mas eu acho que filosofia, sociologia, a gente tem que estudar as pessoas, aprender a lidar com as pessoas, entender o problema delas. O mais difícil são as pessoas, são elas que fazem o CEU, são elas que eu tenho que entender. Se me perguntasse hoje, que curso que eu gostaria de fazer, eu ia dizer, um curso de filosofia. (Roberto)

Com relação a formação do gestor, elemento chave para a qualificação do que é desenvolvido nestes complexos educacionais, a situação é caótica. Na gestão anterior os gestores passaram por processos de formação específica em gestão aplicados por especialistas em administração. No entanto, embora sejam necessárias outras análises documentais, a formação destinada aos gestores com relação à administração de complexos educacionais parece ter sido insuficiente. Dessa vez, na atual administração, com o fim do acompanhamento mediante assessorias externas, não houve uma preocupação com a formação dos novos gestores, que estão assumindo as unidades normalmente apenas com a experiência de gestão de escolas isoladas. Marta, coordenadora da Sala CEU, admite que não houve essa preocupação com a formação do gestor e dos coordenadores de núcleo:

(...) a gente iniciou muito pouco, ainda não se alcançou o que seria uma formação para gestor mesmo. Para o próximo ano a gente está tentando ou fazer através daqui do setor, a gente tentar organizar grupos de estudos de formação ou através da assessoria pelo gabinete, alguma coisa para trabalhar o gestor nesse sentido, senão o gestor entra lá e fica um diretor de escola. Não só o gestor, mas, por exemplo, em cada núcleo a gente até tem sim o que a gente chama de coordenador de projetos, que é o interno e o externo. O externo principalmente seria para fazer todo esse trabalho do núcleo voltado para a comunidade, ainda é muito pouco o que a gente consegue ver nisso. (Marta)

Para tentar suprir essa lacuna da formação, algumas Diretorias Regionais de Educação estão tentando organizar encontros entre os ex-gestores e os novos gestores, para que haja troca de experiências. Deve-se ressaltar que isso também constitui-se em iniciativa isolada e nem de longe se assemelha a formação necessária. Renata, ex-gestora e preocupada em partilhar sua experiência. É uma das entusiastas da iniciativa:

Aqui na supervisão a gente montou uma frente de trabalho chamado CEU, para dar um socorro para os gestores novos. As pessoas estão chegando, são pessoas da rede, não conhecem nada, o equipamento assusta. Então nós montamos quatro encontros, pegando um pouquinho da nossa experiência, um pouquinho desse histórico, um pouquinho do que a gente aprendeu na formação da FIA. Estamos batalhando porque o nosso referencial que era a Sala CEU também aconteceu algumas mudanças. A Sala CEU hoje, além de CEU tem outros projetos na secretaria e as pessoas que estão lá atualmente não têm a vivência que os gestores tiveram. (Renata)

Em relação ao pessoal dos núcleos, responsáveis pela elaboração e execução da programação de atividades da unidade, a educadora Amélia é enfática ao afirmar que nunca

houve uma preocupação clara sobre o processo de formação continuada e isso é muito ruim. Segundo ela, isso se constitui numa oportunidade, já que pretende organizar fóruns de formação:

Muito ruim, na realidade, mas “ruim”, pra mim é ótimo, porque isso é uma oportunidade de trabalho. Na realidade não existe, não sei o que acontece nos outros CEUs, eu tive poucos oportunidades de me informar dos outros CEUs com a gestora, eu fiz milhões de perguntas pra ela pra saber o que acontece, não existe, não existe um fórum técnico. E identifico aí uma oportunidade de trabalho, isso que me seduziu a vir pra cá. Porque quando eu cheguei aqui, vindo de uma empresa particular, eu trabalho numa academia que tem três unidades no Brasil, uma vez por ano a gente fica num hotel uma semana fazendo diretrizes para a equipe inteira, entendeu? Eu vi isso como uma oportunidade, ruim para o CEU, ruim para a gestão, ruim para os professores, ruim para todo mundo e bom pra mim como profissional. (Amélia).

A iniciativa é louvável mas, no entanto, não cabe ao professor essa tarefa, muito menos como iniciativa individual, sendo que há instâncias dentro da estrutura institucional que deveriam planejar essa formação com o apoio de instituições externas especializadas, tais como institutos, organizações e universidades. Segundo a própria educadora:

Não tem uma formação continuada. Os cursos que são oferecidos são cursos totalmente fora de contexto, porque são pessoas que não estão aqui, são pessoas que estão nessas benditas salas CEU, que eu não sei onde é (risos). E que oferecem esses cursos e depois pedem um “feedback” e os infelizes dos professores que fazem os cursos para ganhar ponto, o que eu acho o fim da picada, não dão o “feedback” real do que é. Eu fiquei sabendo disso, eu descobri quem era a mulher que realizava os cursos nas benditas salas CEU num evento que teve aqui e ela perguntou como tinha sido o curso. Os TEFs daqui, no último curso, deram uma avaliação super crítica do curso que teve, disseram que tinha sido totalmente fora de contexto e ela disse que só recebia avaliação positiva. Isso porque as pessoas têm medo de se expressar, e não deveriam porque a gente é concursado, não tem problema, não tem cargo político. (Amélia)

No entanto, a coordenadora da Sala CEU afirma que há uma preocupação com a formação continuada dos profissionais dos núcleos, que não foi o que se observou. Na sua fala fica claro o descompromisso com a formação do pessoal que está na linha de frente das ações educativas:

No esporte (a coordenadora de esportes) ela teve uma formação. Nós temos um coordenador que acompanha isso, que é o trabalho dos TEFs. Eles tem uma formação assim (...) A cultura a gente está chamando para reunião e é em cima dessas reuniões que teve uma formação específica para o coordenador. Por exemplo, no vocacional eu sei que tem uma pessoa que dá curso, ele estuda, ele faz essas reuniões e ele traz sempre alguma formação assim. E o pessoal da educação que às vezes acompanha até as próprias reuniões que é dada para as equipes. (Marta)

5) Atuação profissional nos núcleos e seus problemas

Um dos maiores problemas para a atuação profissional dos responsáveis pela programação das unidades CEUs é o fato de seus cargos estarem atrelados a decisões político-partidárias. Há uma grande dificuldade em manter profissionais bem treinados, bem remunerados e motivados para o desenvolvimento de programação qualificada e integrada:

Eu acho que não tem razão nenhuma pra gente estar aqui como profissional para ganhar o dinheiro e ocupar cargos. A razão é trabalhar a serviço dessa comunidade para que isso aqui fique cheio. (Bianca)

Shirlei mostra como houve um desperdício de energia, tempo e dinheiro no treinamento inicial de pessoas que depois não têm como ficar na estrutura devido às mudanças políticas, o que compromete a capacidade de gestão:

(...) os planos são lindos, todos amarradinhos, prevêm tudo. Aí vem assim, contrata as pessoas ou concursa as pessoas, faz um treinamento para essas pessoas, quando acaba de fazer um treinamento, as pessoas já são outras, demitiram, desistiram e aí não tem um outro treinamento, não tem uma integração, o treinamento foi dado, tabela cumprida. Suponha que você passou no concurso e está vindo trabalhar agora, eu já estou, eu não te recebo, eu não te integro no programa. É um desmando total, ninguém quer mandar em ninguém. É bonito, mas compromete o serviço. Eu não sou adepta ao autoritarismo, mas precisa existir uma coordenação. (Shirlei)

a) Contratação e treinamento inicial: entre comissionados e concursados

O depoimento de Shirlei ilustra um pouco dessa cultura do funcionalismo público de não receber os iniciantes de maneira adequada, o que compromete a continuidade do trabalho:

Nós abrimos um processo seletivo para técnico de educação física para povoar o CEU. Levamos esse pessoal para uma sala de aula no Pacaembu, dissemos a proposta dos CEUs, coisas muito operacionais do dia a dia, eles ficaram três ou quatro meses, veio o concurso e quando vieram os concursados que eram realmente os efetivos, já estava na outra gestão e não teve nada, não teve treinamento, nós gastamos toda aquela saliva e tudo isso foi para o ralo. Não tem continuidade, não tem quem se preocupe com isso. (...) Então adianta lançar programas se você não amarra com a formação continuada com isso? (Shirlei)

Quando admitidos, os profissionais de coordenação recebem na maioria das vezes apenas suas atribuições e desconhecem o regimento do centro educacional. Mesmo professores do núcleo de esporte e lazer, concursados, desconhecem tal regimento o que demonstra não haver uma preocupação de treinamento inicial para as funções. Isso parece ser

histórico em relação ao serviço público, já que as entrevistas e observações demonstram que houve o mesmo problema na gestão anterior. Não há sequer a preocupação de apresentar os contratados às pessoas com as quais ele irá trabalhar, a não ser as mais próximas. Isso dificulta sobremaneira a formação de equipes integradas. Pode-se notar esse problema com relação ao depoimento do estagiário de esportes e lazer, Miguel, que trabalhou na unidade no primeiro ano de seu funcionamento:

O primeiro dia que fui trabalhar foi durante a semana. Eu encontrei uma equipe, um coordenador pediu para um TEF me apresentar o CEU e eu fiquei com ele aquele dia. Quando eu cheguei lá no primeiro fim de semana, o pessoal ficou olhando para a minha cara, um salva-vidas e um TEF, eu me apresentei, disse que era o novo estagiário e eles me mandaram ficar lá que iam almoçar. (...) Quem veio me explicar o que era para fazer foi o salva-vidas. Me ensinou como fazer empréstimo de material. Não teve coordenador aquele dia, o TEF foi chegar na hora da aula dele, quer dizer ele chegou duas horas depois e já subiu para a aula eu fiquei lá o dia inteiro sozinho, sem saber o que era pra fazer, não sabia qual era a minha função. No dia seguinte que eu encontrei com o coordenador e ele me explicou tudo que era pra fazer, mas também não passou muito disso não. Nos fins de semana seguintes não foi muito diferente disso não. (Miguel)

Questionado sobre a oferta de treinamento inicial ou mesmo alguma reunião sobre a natureza do trabalho e do equipamento, Miguel faz o seguinte depoimento:

Curso não (...) quando o grupo já estava fechado teve uma reunião. A idéia era que ocorresse uma vez por mês para que fossem montados os projetos, o que dava para ser feito. Teve essa reunião, depois não teve mais. Nessa época tinham uns 10 TEFs e 12 estagiários. Tinha uma galera que queria trabalhar, mas tinham muitos que não queriam porcaria nenhuma. (Miguel)

Com relação a atuação da gestora no sentido de garantir ao menos as apresentações e a integração das equipes, Miguel revela alguns contratempos:

(...) ela era presente, porém confusa, não houve uma apresentação também, eu fiquei sabendo quem era a gestora por um acaso. (...) eu conheci porque um dia, esperando a entrega de material, sozinho na sala esperando um usuário vir entregar material, já tinha passado o meu horário, estava mexendo no computador e ela entrou na sala e me perguntou por que estava mexendo no computador, pois essa não era a minha função. (Miguel)

Depois de mais ou menos uns dois meses que eu fui conhecer a outra coordenadora, que na verdade era a coordenadora principal, eu a conheci por um acaso no elevador, ela perguntou se era novo, eu disse que estava lá há algum tempo, ela perguntou qual era o meu setor, eu disse esporte e lazer e ela disse: “muito prazer eu sou sua coordenadora”. Isso no elevador! (Miguel)

Esse tipo de depoimento leva a questionar se adianta tanta engenharia institucional para a integração, criação de comissões, Conselhos e outras instâncias, se não há preocupação com os trabalhadores da unidade, aqueles que fazem as atividades-fim. Note-se que isso ocorreu

até mesmo com profissionais concursados para trabalhar nos equipamentos. O depoimento de Paulo é esclarecedor de como se dá o processo de ocupação dos cargos, chegando-se ao contra-senso de profissionais não aprovados em concurso conseguirem se tornar coordenadores. Deve-se considerar que esse tipo de situação cria um descrédito em relação à carreira profissional, contribuindo para um baixo grau de motivação dos profissionais concursados:

Quando começou não foi feito um concurso para TEF, entrei através daquela contratação emergencial, seleção pública. Fiquei um ano como TEF (...) mas aí surgiu o primeiro concurso e eu não passei e então fiquei como oficineiro, continuei trabalhando com dança, mas só com criança, depois de um ano mudou as ONGs, me ofereceram para ficar, mas eu não quis ficar. Fiquei um ano e meio fora e agora estou retornando e fui convidado a ser coordenador interno do núcleo de esportes. O meu cargo não é concursado, é um cargo de comissão, são indicações para você entrar. (Paulo)

A escolha dos gestores dos novos CEUs, como já foi discutido, demonstra também um misto de preocupação técnica e política. Embora a coordenadora da sala CEU afirme que tentativas de indicações partidárias não serem bem sucedidas, observa-se que a própria forma de ocupação dos diversos cargos leva a uma baixa motivação das equipes pois não se tem perspectiva de continuidade e há um grau de insegurança muito intenso em todos os momentos. Defende-se aqui a idéia de que apenas a criação de uma carreira, a realização de concursos e a formação continuada é que poderão motivar e profissionalizar as ações das equipes de coordenação do núcleo e de gestão:

Até agora, um dos critérios (para ocupação do cargo de gestor) é que sejam da carreira do magistério, muitas diretorias fizeram a indicação dentro do que eles conhecem, vem para o gabinete para escolha do secretário. A princípio a escolha é assim. A gente tem informação que as tentativas de indicações partidárias não foram bem sucedidas com esse secretário, as escolhas eram mais em cima de critérios técnicos. Em geral a diretoria indica. (Marta)

Os coordenadores de núcleos também (são indicações). Agora o da cultura, os primeiros foram indicações, de uns 8 CEUs pra cá, quando a gente fez a parceria com a EMIA, então o que a gente fez? As pessoas que viriam para esses cargos, vieram para cá, passaram por entrevistas com o Celso, esse rapaz que é da cultura, com a diretora da EMIA, já para traçar um perfil que trabalhasse com isso, que já tivesse tido experiência em alguma área da cultura, seja qual que fosse, teatro, música, dança... para ser indicado. Foi feita uma seleção dentre as pessoas que vieram e aí foi para o secretário. (Marta)

Roberto, recém contratado como coordenador de cultura do CEU B, narra como se deu o seu processo de escolha. Nota-se que é um profissional extremamente dedicado. No entanto, o fato de não se apresentar possibilidades de progressão de carreira deixará este profissional à

mercê dos acontecimentos políticos locais. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de rotatividade de pessoal que em nada beneficia uma gestão profissionalizada do equipamento:

(...) eu estou aqui no CEU há seis meses (...) a Denise, que é minha chefe aqui na cultura, que me conhecia, (...) disse que estava precisando de uma pessoa para trabalhar com ela aqui no CEU. Ela precisa de uma pessoa que pudesse ajudá-la em termos de grafismos, em termos de textos, que tivesse uma noção cultural e artística, porque ia lidar com músicos, com o pessoal de teatro, cinema, tanto em termos de receber como em termos de divulgação. (...) Vim através da Denise como cargo de confiança, cargo comissionado, porque eu não tenho concurso público. (Roberto)

A própria coordenadora da Sala CEU admite que as substituições que são realizadas nas mudanças de governo não respeitam critérios de competência técnica. Seria ingenuidade acreditar que os políticos locais deixariam de ocupar espaços que podem ser ocupados por indicação. Ainda que tentem manter algum nível técnico nas substituições, compromete-se sobremaneira a gestão do equipamento. Cada Diretor Regional, ligado às subprefeituras, acaba tendo bastante força na indicação de pessoas para os cargos de cada CEU, com a interferência direta de vereadores e lideranças comunitárias locais. É um verdadeiro loteamento de poder:

Não (se respeita critérios técnicos). No começo não, foi substituição porque cada diretor que chegou, acaba fazendo aquela mudança. (...) Quando você tem, mesmo que seja indicação, como o diretor regional levanta e manda, se ele também tiver pelo menos um critério técnico de já indicar as pessoas que mais ou menos se encaixem num desses perfis ou que saiba e vai poder resolver, tudo bem, senão, compromete mesmo (a gestão). Em alguns lugares a gente tem isso meio comprometido, porque a pessoa cai meio que de pára-quedas, às vezes pode até ser um profissional que vai se desempenhar, mas não é daquela área e isso compromete mesmo. Preguiça a gente vê muito, principalmente no núcleo cultural. Porque no esportivo já é meio fechado, porque não tem jeito, se não for um profissional de educação física. Apesar que o coordenador de núcleo, às vezes cai nisso. (Marta)

Questionada sobre a ocupação dos cargos via concurso público, Marta, coordenadora da Sala CEU, que é concursada e profissional de carreira da educação, acaba pondo em dúvida o critério do concurso público pois não garante o “envolvimento” do profissional e leva à acomodação. Esse discurso sobre a acomodação provocada pelo concurso parte de gente concursada, algo absolutamente contraditório. A acomodação não está ligada ao fato de ser ou não concursado, mas de ver ou não perspectivas de crescimento profissional, de ter avaliações criteriosas de desempenho, de participar de formação continuada, dentre outros fatores negligenciados:

O (cargo) do gestor eu acho que sim (deveria ser por concurso). Acho que é uma faca de dois gumes o concurso. É o critério, não mais justo, mas o que mais seleciona por critério de igualdade, mas por outro lado, muitas vezes, até essa questão do

envolvimento, de enxergar dessa forma, também às vezes se perde, às vezes o número um do concurso é um técnico e não vê esse envolvimento todo. (...) É discutível, mas ainda acho que o concurso é o que melhor seleciona. Esses cargos de coordenadores, são criados, mas ainda não tem uma legislação para o concurso. (Marta).

O discurso sobre a “acomodação” dos concursados não se sustenta na medida em que pode-se observar, por meio do depoimento de Karla, técnica concursada, que muitas das indicações políticas foram de pessoas aposentadas do serviço público em suas respectivas carreiras e que apresentam também, então, “acomodação”. Ou seja, é um paradoxo total: critica-se o concurso, mas beneficia-se dele quando interessa. Critica-se a indicação política, mas beneficia-se dela quando interessa. E acomodados são sempre os “outros”:

Eu acho que tem os dois lados. Tem muita gente boa vindo, mesmo por indicação, a gente mesmo, não espera que vá fazer um trabalho legal, por ser novo, sem experiência e ela surpreende, acaba fazendo muito mais do que muita gente que demonstra ter mais experiência, só que está mais acomodado. O problema é a acomodação, pois eles vêm por essa indicação, muitos são aposentados, não tem nem porque estar aqui, mas por algum motivo foram indicados e acabam deixando a desejar, porque talvez, não tenham pique ou ganham fácil, trabalhar mais ou menos e ganhar bem. Tem tanto as indicações boas, quanto as indicações ruins. Se tivesse um concurso para regulamentar isso, acho que seria muito melhor, porque as pessoas viriam com mais compromisso, mais vontade de fazer, que talvez essas pessoas que já se aposentaram, não teria esse interesse, porque já estão aposentados, já trabalharam a vida inteira e provavelmente hoje tenham outros objetivos e não tocar, coordenar o CEU. (Karla)

Renata, ex gestora, mostra em seu depoimento como as disputas políticas locais incidem sobre os cargos e, portanto, dificultam a gestão desses grandes complexos:

Os cargos da gestão são chamados cargos em comissão. Alguns cargos as pessoas precisam ser da rede, o gestor, e os coordenadores de educação e um coordenador de projetos, os demais não. Aqui na nossa região, tem uma disputa política muito grande, as lideranças locais são fortes. Então chegou eu sem padrinhos políticos, num lugar que eu sei que tem toda uma disputa política de lideranças antigas. Ao mesmo tempo que é uma questão local, esse local acaba refletindo lá no central, tem toda uma negociação nesse sentido, eu acabei sugerindo alguns nomes, acho que dois, e os demais foi toda uma negociação política local versus central. (Renata)

Shirlei, da secretaria de esportes e lazer, indica como foram realizadas as mudanças de coordenadores de núcleos nos diversos CEUs da cidade. Desprezou-se totalmente as possibilidades de avaliação baseadas em critérios técnicos:

(...) foram colocados alguns cargos de gestores de esporte e lazer e na mudança de governo a idéia era tirar todo mundo, jogar todo mundo fora e vamos colocar outros. (...) questionamos se eles iam dispensar as pessoas sem fazer uma avaliação, porque o próprio regimento do CEU coloca a existência dessa avaliação, uma avaliação pelos pares, uma avaliação pela comunidade e uma avaliação pelo seu superior, eu cheguei a elaborar um instrumento para essa avaliação, simplesmente ignoraram. (...) eles já estavam era demitindo e pegando outros. Isso me leva a crer que deixaram aquilo de

lado, nem interessou. Como eu tenho visto até hoje, muitas vezes se fala em gestão democrática e todo mundo aplaude, na hora de operacionalizar, quem tá lá em cima, secretário, prefeito, sempre fala disso, agora garante que quem está aqui em baixo na assessoria operacionaliza? Nem sempre. Eu já peguei uma fala assim: “falar de democracia é muito bonito para os políticos, aqui a gente administra”. Então na administração você joga todos os seus princípios democráticos fora e aí toma as decisões bem autocraticamente. Então foi isso, não fez avaliação, esses gestores começaram a ser substituídos. (Shirlei)

Denise, no seu depoimento, destaca também a importância de critérios técnicos, mesmo nas indicações políticas. Mas se há uma competência técnica reconhecida para o desempenho da função, mais democrático seria a realização de concurso público e a estruturação de uma carreira para os coordenadores de núcleo, com intensivo investimento em preparação profissional. E, no caso dos gestores, haveria a alternativa de eleição direta com a possibilidade inclusive da eleição de um colegiado gestor, estimulando-se a ampla participação democrática de todos os atores sociais bem como o acompanhamento e avaliação das ações. Seu depoimento sobre como se deu o seu acesso ao serviço público dá uma idéia das articulações político-partidárias que podem comprometer a execução dos trabalhos junto à população. Observe-se que ela é uma pessoa comprometida com o trabalho desenvolvido, mas que não há garantia de continuidade de sua atuação justamente por essa forma de ocupação:

Uma das coisas que eu falo na sala CEU, se tem no regimento, um perfil para aquela pessoa assumir o cargo, até nas indicações, que sigam critérios, que façam entrevistas lá na central que chama sala CEU, pra ver se ele preenche esses pré-requisitos para assumir o cargo, porque é muito complicado, não adianta você ser formado, mas não ter habilidade. Nem é só a formação que garante, nem só o padrinho político, é complicado. (...) Todos os cargos de confiança do CEU são por indicação política. Eu fui indicada porque eu queria sair de onde eu estava (...) eu deixei meu currículo em alguns lugares, mandei para algumas pessoas, fui chamada para coordenar algumas oficinas e mandei para um amigo político com quem eu trabalhei no Museu da Imigração e disse que eu gostaria de trabalhar no CEU, porque eu gostava da proposta. Ele achou que eu era a pessoa certa para assumir esse cargo e eu assumi, logo depois que ele indicou. Foi no governo Serra. (Denise)

O depoimento de Miguel sobre a contratação da coordenadora de esportes da primeira gestão do CEU B chega a ser engraçado. Os critérios parecem ter sido diversos, além dos critérios político-partidários. No entanto, independente disso, a forma de ocupação do cargo é bastante questionável e nesse caso, quase cômica:

(...) a coordenadora de esportes, ela falou que conseguiu o cargo dela da seguinte forma: ela tinha dado aula numa instituição, não sei direito, mas era uma instituição grande, ela estava dando aula e a secretária da educação estava de forma anônima. A professora não sabia quem era a mulher. Na televisão passou um comercial do CEU e ela elogiou dizendo que achava que seria uma maravilha trabalhar num lugar desse, que adoraria trabalhar num lugar desse. A mulher olhou para a cara dela e perguntou se ela queria trabalhar lá, ela disse que gostaria, a mulher deu um cartãozinho e pediu para ligar que

ela iria colocá-la para trabalhar em um dos CEUs e foi assim que ela conseguiu o cargo de coordenadora. Belo critério, elogiou o trabalho e ganhou a vaga. (Miguel)

Renata, ex-gestora, afirma que em muitos casos não teve escolha. Teve que trabalhar com as pessoas que foram indicadas pelas lideranças locais. Para se precaver quanto a eventuais inconsistência no desempenho de suas funções, procurava fazer praticamente um “treinamento” inicial com o coordenador indicado:

As pessoas começaram a chegar no CEU e eu comecei a tratar profissionalmente, o projeto é esse, o papel é esse, o regimento está em construção, espero de você isso e vamos trabalhar. Não tive grandes problemas, porque quando você começa a atuar do ponto de vista mais técnico e menos político você começa a construir um nome. Comecei também a avaliar aquelas pessoas, algumas pessoas tinham o perfil e outras nem tanto (...) Em relação a minha experiência, há articulações locais, pessoas sendo indicadas e eu tinha que trabalhar com aquelas pessoas eu não tinha outra possibilidade. (Renata)

Zoraide, ex-gestora, revela que em alguns casos houve uma certa autonomia dos gestores na escolha de sua equipe. Destaca ainda sua crença nos concursos públicos como forma de acesso em virtude das pressões que sofreu após a mudança de governo. Note-se que ela, enquanto gestora, foi capaz de ficar durante mais dois anos na gestão Serra-Kassab, mesmo tendo sido nomeada na gestão Marta, justamente pela pressão exercida pela comunidade em função do bom trabalho técnico realizado na unidade. No entanto, as sucessivas trocas de coordenadores acabou comprometendo o seu próprio trabalho. Renata, também ex-gestora, conseguiu ficar no cargo por mais um ano mas acabou saindo também, em virtude das articulações políticas locais:

(...) eu tive a autonomia de montar a equipe, em muitos outros CEUs, os outros cargos eram muito políticos, mesmo na gestão da Marta, no CEU C tanto o subprefeito quanto o secretário de educação me deram total autonomia para montar a minha equipe. Só teve um coordenador de esportes que veio direto, nomeado, mas todos os outros a gente fez entrevistas, teve a autonomia e a liberdade de estar escolhendo as pessoas, esse acho que foi nosso grande diferencial, desde o processo.(...) Eu acho que todos esses cargos deveriam ser através de concurso público. Como eu vivi esse momento de transição, a gente teve um coordenador com muita competência, mudou o coordenador em 2005, quando mudou o coordenador ele já começou a fazer uma pressão para mudar as pessoas. A sorte naquele momento, era que a comunidade ali era muito forte, o Conselho Gestor, ele meio que recuou no CEU C, a gente ainda conseguiu segurar, mas chegou um momento que não dava mais, o cara me colocava na parede e falava você escolhe fulano ou ciclano e ver que as pessoas boas, sendo substituídas por pessoas sem nenhum envolvimento nem com a comunidade, nem com o próprio projeto.(...) Por isso que eu acho que não dá para ser cargo político, ele acaba não fazendo nada, porque tem um político nas costas dele. (Zoraide)

E na transição acabei ficando mais um ano, porque como eu sou técnica e não sou política eu não tive grandes problemas. Mas tive um problema local, porque eu já

conhecia a chefia e ele não queria que eu continuasse, acabei ficando mais um tempo, como agora do ponto de vista político me conhecem, alguns apoiavam outros não, eu sei que eu saí. (Renata)

A ex-gestora do CEU C destaca ainda como foi o processo de escolha dos gestores na primeira gestão, mostrando as diferenças com os critérios atuais, eminentemente ligados à indicação político-partidária:

(...) foi montada em nível local uma comissão, faziam parte dessa comissão: pessoas da comunidade, pessoas da subprefeitura que representavam o governo local, na subprefeitura incluía a coordenadoria de educação. Essa comissão avaliou os nossos projetos e indicaram algumas pessoas para fazer o curso lá na FIA, tínhamos duas pessoas. Então nós duas fomos indicadas para estar fazendo o curso, daí lá teve todo um processo de formação e no final desse processo, nós tivemos que fazer um projeto e esse projeto foi avaliado por uma comissão intersecretarial, porque a princípio o CEU era um projeto das três secretarias, esporte, cultura e educação. Nessa comissão central tinha pessoas representando as três secretarias e mais o gabinete da secretaria de educação e lá eles definiram a pessoa que seria o gestor, em cima do desempenho do curso. (...) Não tinha nenhum vínculo político, hoje o cargo é por indicação política, antes não. (Zoraide)

b) Flanco aberto ao clientelismo local

Zoraide, ex-gestora, é enfática ao admitir que essa estrutura clientelística foi montada na gestão Marta Suplicy e muito bem explorada na gestão Serra-Kassab. Portanto, em nada contribui para a democratização das relações e para a mudança da cultura política uma gestão que se dizia democrática:

Sim, desde o começo (houve clientelismo). Foi um erro também do partido anterior com certeza. É como eu coloquei, no CEU C eu fui feliz de ter um subprefeito que me deu essa autonomia, já, por exemplo, a Renata que estava numa outra subprefeitura, ficava sabendo das nomeações via Diário Oficial, ela não pode indicar nenhum nome, isso foi no governo da Marta, já começou errado. Eu acho que tinha que ser concurso mesmo, é uma coisa mais democrática (...) A política não tinha que passar pela educação é vergonhoso. Puro clientelismo político local. (Zoraide)

Shirlei, da secretaria de esportes, “naturaliza” essas relações demonstrando certo ceticismo quanto as possibilidades de mudança dessa cultura política:

Sempre foi assim, cargo em comissão é isso. Você pode ser o coordenador de um equipamento porque um vereador te colocou lá e você ter um grande apoio popular, se na próxima eleição, entrar um outro vereador e ele quiser botar um outro coordenador para o equipamento, ignora-se o apoio popular e o povo esquece, a memória do povo é muito curta, então coloca outro e pronto, isso sempre foi assim e sempre será, não sei se deixará de ser. (Shirlei)

Há que se afirmar que todo esse processo, iniciado na gestão Marta Suplicy, ao não realizar um detalhamento de como poderia ser a carreira técnica nos CEUs e beneficiar-se também do loteamento de cargos públicos, deixou um flanco aberto ao clientelismo político local, também explorado na sua gestão. Os depoimentos da diretora de EMEF do CEU B parece demonstrar também uma certa “naturalização” do processo de exploração político-partidário da máquina pública, como se isso fosse inevitável:

(...) ou você tem uma situação política que se respeita realmente quem tem cacife político para colocar e você tem todos os cargos nomeados politicamente, mas isso é de verdade, porque o que nós tivemos aqui foi um meio termo, eu não sei como você encaminha algumas coisas, senão politicamente aqui no CEU. (...) Isso aqui tem que ter um envolvimento político real e concreto, se você for trabalhar só 40 horas de trabalho, você não vai gerir um CEU. (Yelva)

A diretora reconhece que gerou clientelismo local a criação de tantos cargos comissionados dentro de um mesmo equipamento, comprometendo sua gestão. No entanto, questiona como deveria ser essa ocupação, indicando a necessidade de ser repensada a estruturação das carreiras no campo da educação:

Gerou (clientelismo local), mas a questão técnica, se você for resolver tudo tecnicamente, será que dá conta? Eu não sei, eu me questiono isso. Como deveria ser? Por eleição, como se propõe para diretor de escola, por exemplo. Seria um viés político, mas não dessa forma, colocar os cargos do jeito que a gente faz para professor e diretor de escola? Não sei. Isso seria certo? Isso seria dentro da carreira de gestor de CEU? (Yelva)

No entanto, nota-se que todas as carreiras dos setores de cultura e de esportes e lazer deveriam passar por novo ordenamento, buscando-se ainda a integração com as estruturas das respectivas secretarias municipais. O depoimento de Bianca, atual gestora, dá uma dimensão do estrago que causa à gestão esse tipo de prática presente na cultura política brasileira:

Os de carreira são apenas os educacionais, que seria eu, o de núcleo de educação, e o coordenador de projetos internos. O coordenador externo, não é de carreira. (...) Isso dificulta demais, isso, foi um dos grandes entraves que eu tive. Quando eu assumi aqui tinha o fulano de tal que era indicado por tal pessoa, o outro fulano por outro e eu via que as pessoas não faziam seus trabalhos. (...) uma nomeada pela diretoria regional, a outra porque o marido foi fazer um trabalho de chaveiro na casa do Serra e pediu para a Mônica Serra e ela fez a indicação dela, mas ela não tinha competência pra isso. (Bianca)

A atual gestora Bianca dá uma dimensão do problema ao mostrar a quantidade de cargos disponíveis em cada unidade do CEU. Cada gestora dispões de dois assistentes técnicos, cargos de sua confiança e também indicados. Considerando-se os cargos nos núcleos

de cultura, educação e esportes e lazer totalizam-se treze cargos que são objeto de disputas clientelísticas. Multiplique-se isso pelos 45 CEUs previstos na cidade e tem-se a dimensão da possibilidade de patronagem político-eleitoral. Tudo isso à custa do investimento em educação pública!

São três no esporte, três na educação e quatro na cultura. Por que quatro na cultura? Porque tem o coordenador da biblioteca. Todos os três são assim: coordenador de núcleo, de projetos internos e projetos externos. O gestor, mais dois assistentes técnicos. (...) Os agentes de políticas públicas (AGPP) que trabalham na secretaria eles ganham bem menos que o assistente técnico, e eles que estavam fazendo o trabalho delas, elas ganhavam R\$ 2.000,00 e eles R\$ 700,00, eles estavam revoltados, não queriam fazer mais nada. E eu não achava justo, elas ocuparem um cargo de R\$ 2.500,00 pra não fazer nada e as outras fazerem as atribuições delas. (...) Porque eu acho que as pessoas têm que ser claras, têm que saber as suas atribuições, qual é a tua função, você veio pra cá, não é porque é cabide de emprego, você tem que saber qual é sua função. (...) Coloquei os trastes pra fora e pus quem eu queria, foi aí que a coisa melhorou, daí eu comecei a ter a equipe da gestão na minha mão. (Bianca)

As palavras de Dona Livia são sábias e dão uma idéia de como a população tem percebido a estrutura dos CEUs:

É muito cargo pra ninguém fazer nada. É uma estrutura muito cara para pouco benefício para a comunidade. (...) O problema é que não funciona bem e a pior coisa mesmo é a comunicação. É uma das piores, a gente vê gente de fora para assistir uma peça, mas não vê gente daqui. (...) O ensino, a educação é essa porcaria, você sabe. (Dona Livia)

O depoimento de Paulo, coordenador de esportes, é esclarecedor das relações profissionais que se estabelecem a partir desse tipo de estrutura. Note-se como o período eleitoral acaba tendo forte influência sobre o desenvolvimento do trabalho. Notou-se, durante o ano de 2008, um ligeiro aumento das atividades ofertadas à população, justamente em função disso:

(...) o maior medo de todo mundo era perder o cargo, alguns encostaram também por questões partidárias. Então, agora acabando isso, (o período eleitoral) a tendência é melhorar. (Paulo)

Shirlei faz uma síntese da tensão criada entre as possibilidades de carreira por meio de concurso e as indicações políticas. No entanto, é preciso destacar que essa fala parte de uma pessoa concursada, mas que devido à competência técnica ocupou vários cargos comissionados durante sua carreira:

Já teve uma época que eu era totalmente contra, hoje eu sou muito dividida em relação a isso. Já teve uma época que eu defendia com unhas e dentes o funcionalismo, mas também quando eu vejo que as pessoas se acomodam eu não sei se precisa ser sempre assim. Por outro lado, o problema dos cargos em comissão nem sempre vem a pessoa preparada para aquilo. Então tem prós e contras, o que eu vejo de positivo é que muitas vêm comprometidas com políticos, com uma associação de bairro, com uma

representatividade da região, então têm compromisso, nem sempre têm competência técnica, então isso é um empecilho. Por outro lado, quando você pega o funcionalismo concursado, você tem a competência técnica e nem sempre tem o compromisso. E até saudável que haja uma tensão entre esses pólos para que saia alguma coisa, agora eu não consigo ver uma regra pra isso, qual é o modelo que dá certo. (Shirlei)

c) Rotatividade de pessoal e vínculo comunitário

Em função do número excessivo de cargos comissionados, apresenta-se uma situação de rotatividade muito grande de pessoal, o que não favorece o vínculo comunitário. A falta de vínculo comunitário por parte especialmente dos coordenadores compromete as possibilidades de oferta de uma programação qualificada para as unidades. Note-se que ao menos três coordenadores, um de cada núcleo, deveria realizar trabalhos que contemplassem o estabelecimento desse vínculo na medida em que são coordenadores de projetos externos. No entanto, observou-se extrema dificuldade quanto a isso.

Yelva, diretora de EMEF, destaca as dificuldades na nomeação de cargos de coordenação, tal a complexidade das articulações políticas locais. Sua fala demonstra ainda a importância que a estrutura da DRE tem nesse tipo de articulação e da falta de um projeto para os CEUs:

O pessoal de esporte quem nomeou, quem indicou na realidade foi o diretor regional de educação. A gente sabe que a nomeação dos coordenadores de educação, está sem ser feita até agora. Agora é que vai sair. Ela já está há um ano, imagine uma gestora de CEU, pedindo, indicando um, indicando outro, vamos colocar um coordenador. Como fica um CEU um ano sem um coordenador de educação, que é quem substitui o gestor? (Yelva)

Eu acho que não existe um projeto para o uso do CEU, eu acho que existe uma dificuldade em articular, acho que a gestora atual tem um problema. Ela não é uma pessoa com cacife político, eu gosto da pessoa, mas este problema existe. Por exemplo, ela vai para a Diretoria Regional de Educação e fala assim, tal fulano da minha equipe não está funcionando, ela dizer ou ela não dizer, tanto faz, porque provavelmente a pessoa da equipe dela tem mais influência do que ela. Eu percebo que as reclamações dela não têm eco. Eu não vejo o pessoal da equipe dela fazendo ou seguindo orientações dela. (...) Sem contar no povo que vem pra cá e acha que não precisa trabalhar, desaparece. Sei que acontece em todo lugar, mas aqui está demais. (Yelva)

Para Núbia, coordenadora de educação, é importante para a pessoa que desenvolve o trabalho conhecer bem a região, mas não é fundamental, desde que haja interesse e dedicação. Yelva alerta para o fato de que as excessivas nomeações por vezes comprometem o trabalho,

já que o “dono” do cargo se acha no direito de não desempenhar as funções para as quais foi designado:

Eu acho que não é fundamental, eu acho que o mais importante é você ser uma pessoa que se dedique, que seja interessada, mas conhecer ajuda. Pela sua história as pessoas te olham com mais respeito, mas por outro lado a pessoa pode construir isso. (...) não adianta nada você ter uma história e chegar aqui e não fazer nada. Vai muito da postura que a pessoa tem, em relação ao trabalho que ela vai fazer. (Núbia)

Amélia, professora do núcleo de esportes e lazer, relata a sua dificuldade em estabelecer relações com o entorno:

(...) eu não conhecia nada da região, absolutamente nada. Uma coisa que eu gostei muito desse CEU foi a localidade dele. Porque depois que eu fui ao CEU, eu fiquei um pouco desesperada, porque é uma bocada que você tem que entrar numa viela, eu falei nossa, só Jesus. (...) é, não tenho muita relação com a comunidade. A relação que eu tenho são com os alunos do núcleo, se você me perguntar o que acontece no entorno, sei lá o que acontece. (Amélia)

Elen, moradora da comunidade e funcionária do CEU, destaca as mudanças de cargo na transição de governo e a falta de vínculo daqueles que assumem:

(...) já passou gente aqui que eu não conhecia nem o que fazia. É muito difícil a transição, mas porque eu acho que eles não sabem o que é isso aqui, por ser cargo político eles não sabem. (Elen)

d) Natureza do trabalho nos núcleos e desvios de função

Parece não haver um esclarecimento para os profissionais que aceitam trabalhar neste tipo de equipamento de que ele se constitui num amplo centro de lazer e que as pessoas terão, necessariamente, que trabalhar aos finais de semana. São incontáveis os artifícios criados por comissionados e por concursados no sentido de dificultar ao máximo uma programação de final de semana que necessite um maior aporte de pessoal. Concursados alegam desde desvio de função, indo até ao boicote no desenvolvimento de programação. Acaba predominando a cultura de que o trabalho deva ser organizado em torno de grupos de interesse, o que impede uma programação mais flexível aos finais de semana, atendendo a outras demandas e públicos, apoiando-se numa “cultura de aulas” e grupos fechados. Ainda assim, observa-se que haveria necessidade de mais profissionais ao final de semana, desde que fosse realmente estabelecida uma programação de atividades qualificadas.

Os profissionais dos núcleos que mais se sentem prejudicados em relação à falta de clareza quanto ao seu papel profissional e sua identidade são os professores especialistas do núcleo de esporte e lazer. Alguns foram contratados mediante concurso na gestão Marta e outros na gestão Serra-Kassab:

(...) a gente prestou um concurso pela educação. Só que é assim, ora quando bem interessa você é da educação, quando não, você é do esporte. Quando é para te dar benefício, você é do esporte, você não é professor. Quando é para você trabalhar uma carga horária maior daí você é da educação. Eles ficavam jogando e a gente nunca teve uma regulamentação mesmo dos técnicos ou se teve a gente nunca teve um acesso real a isso (...) mudou até o nome de técnico para especialista, ajudou bastante, tanto financeiramente, pois a gente é mais valorizado, e agora a gente tem um plano de carreira, a gente evolui, antes, a gente não evoluía, a gente não era nada mesmo. Isso dá uma perspectiva melhor pra gente, muitos colegas abandonaram porque não tinha futuro. (Karla)

Nota-se que para operar todo o complexo educacional seriam necessários ainda mais funcionários, especialmente aqueles afeitos ao desenvolvimento da programação de final de semana. Há uma sobrecarga de trabalho que incide sobre aqueles que se dispõem a fazer uma programação mais qualificada:

A gente trabalha aos finais de semana, a gente trabalha a noite, mas a gente não recebe adicional noturno, quando a gente trabalha feriado o descanso é só um, não é em dobro. Outra coisa é o salário, por exemplo, eu tenho toda essa responsabilidade e ganho quatrocentos e poucos reais a mais que o coordenador. O meu salário é quase R\$ 4.000,00, mas tem tantos descontos que líquido acaba sobrando, uns R\$ 3.100,00 em média. O educador recebe em torno disso, mas ele trabalha bem menos. Eu acho que a gente ganha muito pouco para o que a gente faz. (Denise)

A falta de projetos consistentes ao final de semana é que ocasiona esse tipo de sentimento de não ter suas competências reconhecidas e bem aproveitadas. Karla, professora do núcleo, mostra um pouco desse sentimento e de como a não elaboração de projetos levam diretamente a cultura da aula e a necessidade de formação de turmas, praticamente impedindo um outro tipo de atendimento:

No início a gente ficava bastante largada, a gente vinha mais a noite. No começo eu ficava assistindo o pessoal jogar bola lá em baixo, nunca organizei nada, nunca trabalhei diretamente com eles, isso foi por uns dois meses, logo após isso, a gente já começou a formar turma. A única coisa que teve (no início) foi a gente ficar assistindo o comportamento do pessoal da comunidade lá nas quadras, nada específico em relação a nossa área. A gente observava como eles usavam o CEU como equipamento de lazer. (Karla)

Márcio, coordenador do núcleo de esportes, relata sua dificuldade em fazer com que os profissionais de seu núcleo entendam o significado de trabalhar com projetos e tenham

disposição para discussões periódicas. No entanto, comete um equívoco ao assumir para seu departamento atribuições de formação continuada que não seriam de sua responsabilidade:

São especialistas trabalhando com projetos educacionais, “Projeto Nadar”, “Clube da Caminhada”, tenho coordenador de projetos internos e coordenador de projetos externos, uma parceria. Agora nós vamos programar cursos para a formação de professores de educação física do entorno. A idéia é proporcionar um pólo de desenvolvimento educacional, é fornecer ao indivíduo conhecimento técnico. (...) Hoje, propor aos meus colegas coordenadores que leiam um livro por mês, que estudem um pouco mais para abrirmos umas sessões de discussão, é uma questão tão absurda que eu quase fui excomungado por eles. (Márcio)

Núbia me mostra um caderno com uma série de anotações. Apesar de sua função ser a coordenação de projetos educacionais, que deveria incidir também sobre as escolas do entorno, ela acaba assumindo funções que não são dela, como controle administrativo de verba de manutenção. Isso acaba comprometendo suas reais atribuições e a qualificação do trabalho do núcleo de educação:

(..) tem toda uma parte administrativa que eu faço, toda a parte de manutenção do CEU é por minha conta. A verba vem no meu nome e eu faço processo de prestação de contas, tudo que estraga e quebra aqui no CEU é passado pra mim. Isso dá muito trabalho, não basta você contratar a pessoa, tem que acompanhar, tem que ver se saiu o serviço e depois fazer o pagamento. (Núbia)

Rita, coordenadora da biblioteca, teve duas experiências diferentes, na primeira gestão do CEU e atualmente. Agora parece perceber a necessidade de colocar limites quanto ao envolvimento profissional. No entanto, acaba por cair no outro extremo ao não aceitar mais trabalhar aos sábados:

(...) da primeira vez, apesar de gostar muito, quase me matei, com muito prazer, mas quase morri, eu trabalhava 15 horas por dia, mais sábado e domingo sem folga, porque a outra gestora não dava folga, então a gente emendava. (...) Eu sou (agora) a única pessoa aqui no CEU que não trabalha aos sábados, não quero mais levantar aos sábados para vir aqui.(...) Espontaneamente eu até venho em alguns sábados, mas é por minha vontade. Isso não é projeto de vida, mas o lazer faz parte da vida. (Rita)

A análise de Roberto sobre como percebeu o trabalho de final de semana é interessante. Nota-se mais uma vez as dificuldades iniciais relacionadas a falta de treinamento para a função. Como profissional, logo percebeu que precisaria trabalhar muito para que as coisas acontecessem, especialmente aos finais de semana. Sua fala mostra também as dificuldades de articulação externa para que ocorra uma programação qualificada. Há efetivamente uma sobrecarga de trabalho quando se dispõem a realizar as diversas atividades necessárias ao

funcionamento dos núcleos. Sua fala revela a tendência ao aumento de eventos em períodos pré-eleitorais:

Meu primeiro dia de trabalho foi um domingo, vim para um plantão, peguei uma “pauleira” o dia inteiro sem conhecer nada, sem saber o funcionamento das coisas, eu fui muito pelo bom senso. Percebi que precisa de pessoas dispostas, aqui não é um local pra quem quer se encostar não. Essa foi minha primeira impressão. (...) A dificuldade é pegar o pique de fazer muita coisa ao mesmo tempo, é lidar com tudo ao mesmo tempo e resolver tudo. Isso é uma coisa que só se aprende fazendo, não tem escola pra isso, é o bom senso, a pessoa nem precisa ter uma puta formação, mas se tiver bom senso já consegue se virar. (...) Eu sou um coordenador de projetos culturais externo, deveria estar até mais na rua. Mas eu entrei aqui e a Denise e a Sara estavam sozinhas num ano de eleições, um ano que muita coisa mudou e muitos eventos entraram aqui no CEU. Eu estou fazendo essa divulgação, mas estou trabalhando mais internamente porque aqui está uma loucura tão grande que eu não estou nem podendo sair tanto, se eu saio, desanda a coisa toda aqui, o teatro é ocupado o dia inteiro, a pista de skate, aqui é tudo muito ocupado e se a gente não estiver dando essa força aqui, degradingola e a gente se perde. Meu trabalho externo está sendo mais via e-mail e telefone. Eu ligo para as coordenadoras pedagógicas das escolas e agendo as coisas (...) então nem sempre eu posso estar na rua (...) como somos poucos aqui, quando a prefeitura planejou esse projeto, ela não imaginou que a cultura fosse bombar tanto. A gente precisa de pelo menos umas dez pessoas para trabalhar aqui, três é muito pouco para divulgar para a região inteira, para fazer todo o material, para cuidar de todos os aparelhos que a gente tem. Fora a minha chefe que tem reunião em diretoria, secretaria, que tem que estar sempre na rua também. Em três é quase impossível. (Roberto)

Amélia, professora concursada, acaba sentindo que não há muito espaço para a discussão de outros projetos, já que nem foi apresentada às pessoas que comandam a estrutura decisória:

(...) que é uma gestão super pouco participativa como eu já te falei. É uma gestão que não me dá oportunidade de conhecer quem são os caras que estão lá em cima, quem são os caras que aprovam as coisas, quem são os caras que batem o martelo pra coisas bacanas que as pessoas querem realizar. Então para o crescimento do projeto hoje eu vejo essa gestão muito ruim nesse sentido. (...) Parece que as pessoas te podam. O que as pessoas fazem numa empresa para te estimular, querer mais renda para a empresa, aqui não. Aqui as pessoas te pagam não sei por quê. (...) Porque eu não tenho “pistolão” (amigo ou pessoa influente com poder dentro da estrutura) eu tenho idéias só. (Amélia)

Ana Maria também assinala o fato de que falta pessoal em determinados momentos em função da grandiosidade do equipamento:

O que falta também por incrível que pareça, é material humano. É escasso, tem muita coisa pra fazer e poucos profissionais (...) Falta pessoal de coordenação, porque isso aqui é muito grande pra você coordenar, para a gestora também é muito grande para ela tomar conta de tudo, como se fosse uma mini prefeitura, ela não dá conta, mesmo que ela queira, ela não dá conta de tudo, então, faltam elementos para auxiliar. (Ana Maria)

Assim, pode-se afirmar que, devido a falta de planejamento, compromete-se até mesmo a qualidade de vida daqueles que se propõem a realizar uma programação maior aos finais de semana. Assim, o trabalhador do lazer acaba ficando com o seu próprio lazer comprometido:

Com o tempo eu vou voltar a ter mais tempo para o lazer, no momento ainda não está dando, isso aqui deveria rolar de uma forma que deixe todo mundo contente. Por ser músico, eu estou vendo muito show, participando muito do teatro e de uma certa forma eu tenho o meu lazer aqui. Não é a mesma coisa? Não é. Eu vejo pouco a minha família, os meus amigos me xingam, mas acho que é por uma boa causa, por uma coisa melhor e eu estou feliz. (Roberto)

e) Intersetorialidade: secretarias atuando juntas?

Certamente, a intersetorialidade ou a gestão matricial não se efetiva no setor público apenas com as secretarias atuando juntas em determinado programa, projeto ou equipamento. Faz-se necessário a construção de projetos e equipes conjuntas, determinação de objetivos comuns. Na primeira gestão dos CEUs, houve uma tentativa tênue nesse sentido, mas ao menos uma tentativa. Na gestão subsequente, abdicou-se totalmente das tentativas de intersetorialidade e o que ocorre é no máximo a participação de outras secretarias em projetos específicos. O CEU acabou sendo assumido como um equipamento quase que exclusivo da secretaria de educação.

Sobre as relações estabelecidas com as secretarias de esportes e lazer, por um lado, e com a secretaria de educação, de outro, são significativos os depoimentos de Amélia e Roberto:

Muito ruim (a relação com a secretaria), porque até o curso que tem, às vezes eles oferecem cursos e a gente não pode fazer. E os cursos deles às vezes são muito bacanas. As pessoas que vão falar são muito legais e a gente não pode assistir porque é da Secretaria de Esportes. Então é uma briga eterna, a gente não tem acesso, eu não sei os projetos que eles desenvolvem eu mal sei os projetos que a gente desenvolve, que a Educação desenvolve. (...) E não adianta dizer que a gente não vai atrás não, porque eu vou atrás. Mas parece que não tem interesse. (Amélia)

O que acontece é que algumas coisas são impostas, eles mandam o evento que querem e às vezes não é a cara do nosso público e acaba não vindo ninguém. No caso do “Ticket é Cultura”, eles pediram para nós montarmos os horários, até deram chance de escolhermos alguns filmes, se não fosse assim eles podiam se ferrar. Isso é um projeto da Secretaria Municipal de Cultura. O material de divulgação que veio, foi super bonito, bem feito, colorido, mas mesmo assim o pessoal reclamou bastante, não conseguiam entender a programação. (Roberto)

A gente tinha toda uma programação para a “Virada Esportiva”, o Paulo, o outro coordenador foi numa reunião, a mulher lá que eu nem sei como é que chama, falou: “Não, isso não precisa acontecer, precisa acontecer isso, isso e isso”. Um monte de gincaninha sem sentido, e a gente tinha toda uma programação para a nossa

comunidade, que fala a língua da nossa comunidade, isso é “Virada Esportiva”. Mas daí veio uma programaçãozinha que eu não sei de onde eles tiram, com gente que eu não sei o que faz atrás de uma mesa (...) Então essas pessoas vêm de cima para baixo, quebra toda a nossa programação e diz que tem que acontecer isso. E você faz por quê? Porque politicamente é correto, então é uma “bosta”, total. Desculpa. (Amélia)

Sara, coordenadora de cultura, também acredita que seria fundamental uma aproximação com a Secretaria de Cultura:

Mas acho que o CEU deve pertencer a Secretaria de Educação e Secretaria da Cultura junto, na verdade ela sempre esteve junto, porque tem os projetos de teatro que eles mandam pra gente. Quanto mais junto melhor, acho que as duas secretarias deveriam estar mais integradas. (Sara)

Rita, coordenadora da Biblioteca, mostra que na primeira gestão do CEU havia ao menos a intenção da intersetorialidade e até mesmo o telecentro era chamado para as discussões sobre o funcionamento da unidade. Pode-se imaginar que seria fundamental que a Biblioteca desenvolvesse projetos em conjunto com o Telecentro, o que não ocorre:

Antigamente o Telecentro (...) participava das reuniões, de tudo, mas era mais pela conquista, uma condição vamos dizer, pela concessão do espaço. (...) Agora acho que é da Secretaria de Participação e Parceria e não tem nenhum contato, eles funcionam de outro jeito, são funcionários contratados, não são funcionários públicos, tem uma diferença qualquer que eu não sei. Tentei trabalhar com o telecentro, mas é um pouco difícil justamente por não ter concepção, não adianta, sem concepção o dia que o cara estiver disposto ele faz, o dia que estiver mal humorado ele não faz mais. (Rita)

Rita mostra ainda no seu depoimento como a estrutura dos CEUs acabou ficando nas mãos da Secretaria da Educação, não em função de um projeto, mas exclusivamente por questão orçamentária:

(...) na verdade as duas secretarias, cultura e esportes elas colaboraram, contribuíram com o seu conhecimento e experiência, mas todo o poder era da educação, o poder é de quem paga. A cultura trouxe a contribuição, fez o concurso, trouxe as pessoas, indicou dentro das pessoas os cargos de coordenadores para não perder a concepção. (Rita)

Renata, ex-gestora, afirma que na primeira gestão dos CEUs houve a preocupação com a participação dos gestores nas reuniões de governo local, no sentido de buscar-se estratégias de construção da intersetorialidade:

Uma outra coisa muito importante é que pensava-se nessa questão intersetorial, por conta da estrutura de subprefeitura, coordenadoria de educação dentro dessa estrutura e a proposta que o governo local se reunisse semanalmente para pensar nas ações locais de acordo com as diretrizes centrais. Nós, gestores, éramos convidados a participar dessas reuniões de governo local. (Renata)

A discussão sobre as possibilidades da intersecretorialidade parece voltar nessa próxima gestão Kassab (2008-2011). No entanto, Shirlei, da secretaria de esportes, mostra como o loteamento de poder realizado dificulta e até mesmo impede ações concretas intersecretoriais:

Está em todos os discursos. Prefeito fala de intersecretarial, todo mundo fala, só falta fazer. Eu só não acompanho muito o secretário da educação e todo mundo diz que a relação com a educação é sempre muito difícil. (...) Outra coisa que complica e muito é essa gestão da subprefeitura, nós temos uma relação assim, a cidade foi dividida em subprefeituras, como o esporte se relaciona com as subprefeituras? Os Clubes da Cidade, todos passaram para as subprefeituras. Então, até o corpo técnico que nós tínhamos hoje é da subprefeitura. (...) Você tenta fazer evento não dá certo, é um loteamento do poder (...) (Shirlei)

Questionada sobre por que acha que não acontecem programas intersecretariais, a educadora afirma que há desde vaidade até acomodação:

Num nível mais elevado, em nível de secretário para secretário eu acho que a questão é vaidade mesmo e pendengas partidárias. Mas quando baixa para o nível técnico é acomodação. Dá trabalho. Tem problemas nos diferentes escalões e quando você chega lá na ponta, há precariedade dos serviços de lazer da cidade, que estão nas mãos de pessoas... é lamentável. Não tem pessoas qualificadas. (Shirlei)

Para Arlete, no entanto, as dificuldades estão relacionadas sobretudo a cultura institucional pré-existente e que precisa ser modificada. E esse processo não é fácil e muito menos rápido:

(...) quando você fala de uma política intersecretarial, quando você propõe uma política intersecretarial, você abala muito as estruturas dos sistemas e das secretarias e as pessoas se sentem muito ameaçadas no primeiro momento. Isso aconteceu no início do CEU, era muito difícil sentar todo mundo junto, a secretaria de governo, mais a secretaria de gestão pública, mais a secretaria de esportes, mais a secretaria de cultura, mais a secretaria do governo eletrônico, mais a secretaria de educação, todo mundo junto era muito difícil. Era muito difícil, mas havia um conceito de integração orgânico, porque esse conceito é orgânico pra nós, porque é ideológico, porque sustentava a superação da dificuldade, não é que foi fácil viver o início do CEU, foi muito difícil porque muitas vezes batia de frente um com o outro porque os ritos de cada secretaria já estavam postos dentro de uma cultura institucional. (Arlete)

O fato de terem encerrado os projetos de assessoria externa para a gestão dos CEUs também aparece como uma justificativa bastante importante da dificuldade atual de interlocução entre as secretarias:

(...) nomearam uma coordenadora geral na secretaria de educação, Ana Maria Quadros, ela era responsável de chamar as pessoas da coordenação do CEU e a gente vinha acostumando num ritmo. A gente sempre trabalhava com a assessoria da FIA, a FIA estava sempre registrando isso em ata, mandando para todo mundo, então tinha uma amarração de uma reunião para outra. Aí veio essa senhora muito autoritária e as pessoas começaram a se ressentir disso. (...) Eles não queriam mais conversar, essas pessoas que entraram, o Pinotti e essa assessora aí, não tinham mais diálogo, então

resolvemos viver a nossa vida. Que é muito mais fácil viver no interior da sua secretaria do que viver intersecretarias, é muito complicada essa relação intersecretarial. Foi a deixa, voltamos para a nossa secretaria, vamos pensar o que vamos fazer aqui e esquece o CEU. O CEU é da educação, foi isso que aconteceu. (Shirlei)

No entanto, embora houvesse uma tentativa inicial de integração das secretarias, ela de fato nunca ocorreu. Deixava-se para a gestora a incumbência de tentar efetuar a integração na “ponta”, no próprio equipamento. Já se demonstrou aqui as dificuldades de integração entre os núcleos, desde o primeiro momento de criação dos CEUs:

Em nível central, não existia (integração). Era uma reunião com o representante das três áreas, cada um faça o seu programa e deixa pra quem está lá na ponta fazer a programação local e ter essa integração. Então esse grande gestor do CEU, teria que ser alguém que por meio dos gestores dos três núcleos promovesse essa integração. O que eu achei muito bacana naquela época foi uma participação da FIA-USP, que desenvolveu manuais, deu treinamento para esses gestores, isso foi muito rico. Foi positivo porque tinha gente que não era preparada, e educação foi um cargo de carreira, mas os outros não. (Shirlei)

Yelva se questiona acerca das três secretarias que deveriam contribuir com a gestão do CEU e como deveriam ser pensadas articulações institucionais diferentes. No caso da educação, deve-se destacar, como faz a educadora Laura, que há uma luta histórica para assegurar legalmente recursos orçamentários para a educação escolarizada. É lamentável que ainda não haja uma discussão sobre como todas essas ações públicas no campo da cultura, do esporte e do lazer também são educacionais e, portanto, merecem também uma destinação maior de recursos públicos. No entanto, ainda assim continuam a acontecer desperdícios de recursos próprios à educação, mesmo mantendo-se uma estrutura secretarial única e desconsiderando as demais secretarias:

Mas aí nós temos uma outra questão que é assim: invariavelmente você tem que ter um secretário da educação, dependendo de quem está na prefeitura e vai escolher o seu secretário e para não haver interlocução mesmo. Aí fico pensando porque você precisa de três secretarias distantes, porque você não consegue construir alguma coisa que não sejam três secretarias, que não fiquem cuidando de três coisas diferentes, alguma coisa mais próxima. (Yelva)

(...) porque existe uma briga histórica para definir o que é educação, o que é verba para a educação. Aí todo mundo sai perdendo, nem a cultura faz um trabalho decente, nem o esporte faz um trabalho decente. (Laura)

6) As escolas do CEU e as escolas do entorno

Em diversas entrevistas, quando questionou-se sobre as relações com as escolas do próprio CEU, surgiram relatos sobre como havia acontecido o preenchimento das vagas nos CEUs. Ao que tudo indica, os critérios sobre a ocupação da vagas levou em conta não apenas o local de moradia, mas serviu também para que escolas da região pudessem diminuir um dos turnos de funcionamento e ao mesmo tempo realizar certa “limpeza disciplinar”, empurrando para os CEUs os alunos que seriam considerados “indisciplinados”. Os relatos da atual gestora e da atual diretora da EMEF do CEU B convergem neste sentido:

(...) eu posso te dizer é que o CEU foi inaugurado com crianças expulsas das demais escolas da localidade, parece que tem sido uma espécie de regra geral, quando se fala em CEU. Quando eu cheguei aqui o CEU já tinha um ano e três meses. E as pessoas contam que esse primeiro ano foi muito complicado, os relatos são todos de terror, de horror, muita gente foi embora e não quer voltar. E o CEU ficou ruim, porque já se fez uma fama. Nossa! Ninguém quer ir trabalhar no CEU! (Yelva)

O CEU foi formado em setembro, foi a primeira encrenca, pois tinha que inaugurar o CEU e tinha que ter aluno. Onde nós vamos pegar os alunos? Mandamos cartas para os diretores de escolas próximas para que eles remanejassem os alunos que morassem próximos daqui para cá. Logicamente, muitos aproveitaram para pôr os problemas pra fora. O que aconteceu? Os primeiros anos foram terríveis aqui. Juntaram alunos muito agressivos. (Bianca)

Surgem ainda relatos da dificuldade que os próprios alunos do CEU encontram em aproveitar toda a estrutura do complexo educacional. Com relação às escolas do entorno, é visível a dificuldade de relação que os núcleos de educação, cultura, esportes e lazer encontram. Ainda assim, vários alunos de escolas do entorno acabam usando a estrutura do CEU, mesmo sem um planejamento de divulgação adequado. Observou-se que durante um evento direcionado às artes visuais os alunos participantes eram todos de escolas próximas, em função de que naquela oportunidade não houve o interesse por parte da direção da EMEF local. Alguns educadores, no entanto, destacam a maior facilidade de acesso a algumas atividades que os alunos da escola local têm em relação aos alunos das escolas do entorno:

Os nossos alunos estão conseguindo ter aulas de natação, acho que não deveria ser um direito só dos nossos alunos daqui. Deveria ser direito de todos os alunos. (Yelva)

a) A falta de integração entre as escolas do CEU e os núcleos

Bianca, atual gestora, mostra como o regimento atual acaba por desconsiderar as possibilidades de integração ao reforçar a autonomia pedagógica das escolas, esvaziando-se as atribuições do gestor. No entanto, isso não impede que haja discussões acerca de projetos comuns, dificuldade bastante visível:

Eu sofro até hoje com o primeiro regimento (...) pois ele não previa que a gestão não podia sobrepor em cima das escolas. Eu não posso fazer isso, porque depois saiu o segundo regimento quando eu assumi. (...) nenhuma escola tinha essa interferência, enquanto o CEU tinha. Nós éramos ligados diretamente com a SME, a coordenadoria, a Diretoria Regional não tinha nada a ver com a gente, lá não tinha um supervisor nem nada, tudo se reportava aquilo que chamava de sala CEU, era tudo direto. No regimento novo (06/12/2006) onde nós não podemos nos sobrepor sobre as escolas, nós podemos ajudar. Como é a gestão atual? Nós lidamos com os espaços comuns, o que é de dentro da escola é da diretora da escola, nós só podemos ajudar, caso ele necessite de ajuda. Aqui o que é comum, nós trabalhamos em conjunto com o colegiado de integração, que acontece uma vez por mês, caso haja necessidade eu convoco antes, pra gente decidir algum assunto comum entre todos. (Bianca)

Elvira, coordenadora pedagógica, faz críticas à programação desenvolvida pelos núcleos, que inibe uma maior participação das escolas na programação, inclusive podendo tornar-se mais atrativa para as famílias aos finais de semana:

(...) algumas vezes a gente também não concorda com essa programação igual televisão, porque igual televisão ele pode ficar na casa dele. Falta fazer essa programação juntos, vamos chamar alguns pais, perguntar o que eles acham, fica muito preso naquela coisa, “isso vai dar muito trabalho” e a gente não participa os pais sobre aquilo que vai ter aqui. A gente não conversa com esses pais, a gente não fala pra eles que é legal eles trazerem as crianças. É um desencadeamento, como a gente não sabe a gente também não procura saber, quando a gente pega essa agenda cultural, a gente olha só os dias da semana, pra ver o que a gente pode fazer para os alunos. (Elvira)

Paulo, coordenador de esportes, mostra que o Colegiado de Integração como instância que deveria ser responsável para realizar a integração dessa programação não está sendo eficiente:

Temos o Conselho, mas ele não funciona. Eles dizem que funciona, mas não é verdade, porque eu não tenho contato nenhum com os professores, ninguém senta em reunião para discutir as coisas. (Paulo)

Sara, coordenadora de cultura, atribui à sobrecarga de trabalho cotidiano o fato de inibir-se maior possibilidade de integração com as escolas, que acaba se realizando apenas nos momentos de maior necessidade:

O nosso dia a dia é bem corrido, é uma pauleira. Tem alguma coisa assim de um esforço permanente para que essas áreas se mantenham realmente integradas, mas isso pela própria demanda do trabalho. Com as escolas também é assim, tanto a gente recorre às escolas quanto as escolas recorrem a gente pelas necessidades. Elas precisam da gente nas peças que a gente faz, que elas propõem ou que eles propõem pra gente, então é assim eu acho que tem essa união, mas poderia ser melhor. Mas também acredito que seria impossível ser melhor, pela demanda de trabalho de todos nós. (Sara)

A narrativa de Miguel, que durante um ano inteiro foi estagiário do núcleo de esportes, mostra como esta relação do núcleo de esportes com as escolas do próprio CEU foi sempre muito difícil e praticamente inexistente:

Não tinha nenhuma relação com as escolas. A única coisa que eu sabia era que teoricamente o aluno teria que sair da escola e ir para alguma escolinha de esportes lá dentro do CEU, isso era o que estava no programa. (Miguel)

Paulo, coordenador de esportes, narra um pouco das dificuldades com relação aos usos dos espaços comuns. No entanto, parece não se dar conta que o acompanhamento pedagógico do uso da piscina por parte dos professores da escola não é responsabilidade de seu setor, já que há uma coordenação pedagógica em cada escola. Neste sentido, parece haver aí já uma certa “privatização” dos espaços, entendendo-se a piscina como um espaço do núcleo de esportes e não como espaço do complexo educacional e portanto, de todos. Sua fala, de certa forma, revela a falta de integração que deveria ser realizada sob comando da gestão e por meio do Colegiado de Integração:

Estava um pouco distante (a relação com as escolas do CEU) e quando eu entrei eu fui fazer uma amizade com elas, para aproximar um pouco, mas nós ainda estamos engatinhando para ter uma boa relação com eles. A briga maior ainda é por causa da piscina, porque às vezes eles querem usar a piscina e como têm a nossa grade eles querem escolher o horário e o dia que eles querem, mas eles não têm projeto nenhum de natação, eles querem levar as crianças lá só para banhar as crianças e eu não concordo. Eu falo pra eles, já tem um projeto e a gente quer que eles entrem dentro do projeto e não levem as crianças por levar, só porque está sol. As crianças precisam aprender a nadar e não só se banhar. (Paulo)

Rita, coordenadora da biblioteca, também se ressentia de uma maior relação com as escolas. Narra uma experiência inicial da primeira gestão do CEU que apresentava uma temática comum mensal a ser desenvolvida pelos diferentes núcleos, o que proporcionava maiores possibilidades de integração. Mostra ainda a falta de preocupação atual com as possibilidades de integração com as escolas:

(...) eu tinha um projeto muito bacana com as escolas, porque existia um projeto no CEU que todo mês, que a gente chamava de “Cardápio”, porque era uma coisa mesmo do degustar. Por exemplo, em janeiro, todo o CEU estaria trabalhando o mesmo tema, mas do ponto de vista de cada um, mas no mesmo eixo.(...) Mas aí eu saí. (...) Quando voltei a

primeira coisa que eu fiz foi buscar o contato com as escolas e percebi, com a EMEF, nenhum, nenhum mesmo, eles diziam abertamente, não há interesse. Era uma postura diferente, essa administração, assume posturas quase arrogantes. (...) Mas não é má intenção, não tem é entendimento, não tem concepção. (...) Com EMEI, por exemplo (...) eu já me relaciono bem. (Rita)

Rita demonstra ainda a falta de entendimento das escolas com relação à biblioteca o que acaba favorecendo apenas iniciativas pessoais e não propriamente institucionais de integração:

Começou haver uma dificuldade muito grande, porque a educação não entende a biblioteca, tanto é que eu não tenho a participação das escolas. Por tudo que eu luto, eu dependo da negociação pessoal e não do projeto da escola. A encrenca, no projeto da escola existe a relação com a sala de leitura, a educação não entende a biblioteca como um espaço de educação organizada, ela tem a sala de leitura que é um espaço que oferece acesso. (Rita)

Samara, coordenadora pedagógica da EMEI, mostra as dificuldades iniciais de integração na medida em que os educadores são acostumados numa cultura institucional de isolamento. Na medida em que há necessidade de relação com outros setores e núcleos, a educadora demonstra a importância de se estabelecer parcerias, que no entanto parecem ser mais pessoais do que institucionais:

(...) quando você está numa EMEI sozinha, que não está inserida dentro de um CEU é uma situação, você estando dentro do CEU é outra. No começo eu estranhei muito, porque tudo que você vai fazer você tem que comunicar, tem que avisar a gestão, você tem que pedir opinião, tem que pedir permissão. Agora isso já virou rotina, eu tenho uma parceria muito grande com o pessoal da gestão, da cultura, da educação, a gente trabalha mesmo em parceria, dá para fazer projetos juntos com o pessoal da biblioteca, estamos recebendo capacitação de uma pessoa do núcleo de educação para as professoras. Eu consegui fazer esse vínculo de parceria com esse trabalho. (Samara)

(...) uma vez por semana as crianças utilizam as piscinas junto com as professoras, mas pra gente chegar a usar a piscina, tem todo um combinado do pessoal do esporte com os professores, os pais são avisados e aí acontece a organização interna. Eu não senti muitas dificuldades, mas existe essa questão da integração. Eu acho muito legal o CEU, proporcionar essas atividades para as crianças. (Samara)

O depoimento da coordenadora pedagógica do CEI revela também a oportunidade ampliada que seus alunos têm com relação ao acesso às atividades e espaços proporcionados pela estrutura do equipamento:

Eu acho o espaço maravilhoso. Eu acho que o CEU foi uma coisa que deu muito certo. Entre escolas eu acho que aqui a gente tem muitos espaços, você imagina que as nossas crianças de 0 a 3 anos, vão a pista de skate, elas vão nas quadras esportivas ao ar livre, nas quadras de areia, a gente tem diversas partes que a gente pode ocupar, dois dias da semana nós temos a piscina. (...) a gente também ocupa o teatro, uma vez por mês nós

passamos filmes para nossas crianças lá, independentemente, se a gente quer apresentar algumas peças que a gente monta aqui, é um espaço muito enriquecedor. (Elvira)

Roberto, coordenador de cultura, mostra como a integração das escolas “está muito atrasada” e revela toda sua disposição pessoal para firmar laços de cooperação, já que a estrutura institucional não tem sido eficiente:

Com as escolas tive muita dificuldade no começo, mas acho que não é culpa de ninguém específico, é um jogo só de defesa. Eu tirei a defesa e fui lá pra apanhar, ouvi bastante no começo. (...) Essa integração está muito atrasada, na minha humilde opinião e sem querer queimar o filme de ninguém, eu acho que é um pouco afastado, já apanhei muito aqui dentro, pois desde quando cheguei eu procuro fazer essa integração eu vou direto mostras as coisas que acontecem na cultura, porque aqui ninguém vem. Eu sei que o dia a dia deles também é difícil, mas eles também poderiam ajudar e vir atrás, eu percebi que eles não vêm, talvez também seja um ranço das coisas do passado, porque como eu sou novo tem muita coisa que eu estou sacando ainda. (Roberto)

b) O lazer desconsiderado como prática educativa

Como se pôde perceber, não há uma discussão sobre as possibilidades do lazer como prática educativa. Dessa forma, assim como já se observou em estudos anteriores, o lazer acaba sendo desconsiderado como veículo e como objeto de educação. Pouco se educa por meio do lazer e para o seu usufruto. A coordenadora pedagógica da EMEI do CEU B afirma categoricamente que o Conselho de Escola não se preocupa se a comunidade usa ou não usa o equipamento nos finais de semana:

Não, a gente tem outras preocupações para estar discutindo, esse ano ficou mais a nível da verba pública. (Samara)

No entanto, alerta para o fato de que deveria haver projetos educacionais articulados às possibilidades educativas ensejadas pela exploração do equipamento aos finais de semana, algum projeto que articule atividades durante a semana com atividades no fim de semana. Cita exemplos que acontecem em sua própria escola, mas que são pouco discutidos em relação ao seu alcance e significado como forma de uso do tempo de lazer:

Eu acho que deveria ter sim, um exemplo claro disso, foi num trabalho que uma professora desenvolveu no primeiro semestre com as crianças, em relação à dengue, eles pesquisaram sobre o assunto, trabalharam em cima disso e desenvolveram um folheto informativo que foi distribuído no dia da festa do CEU pelas próprias crianças e a receptividade foi muito grande. (...) A gente tem uma banda de música, com os alunos de educação infantil, o trabalho é feito por duas professoras daqui da EMEI mesmo, elas têm suas classes, mas fazem um projeto à parte com as crianças da escola toda. A gente

se apresenta aos finais de semana para a comunidade, vamos nos apresentar na festa de encerramento. (Samara)

Elvira, coordenadora da CEI, também revela a importância dos momentos de lazer numa perspectiva de integração dos pais à escola. A experiência com o grupo de teatro de mães é bastante importante no sentido de refletir-se sobre o alcance e significado destas ações para a comunidade envolvente:

A gente tem uma comunidade boa, aqui no CEI as mães são super participativas em termos de festas, comemorações, reuniões, a gente tem uma participação bem interessante, a gente tem um grupo de teatro de mães, a gente apresentou o ano passado no dia da mulher. (Elvira)

A própria estrutura institucional responsável pela política de lazer no município não desenvolve projetos específicos com as escolas. O depoimento de Shirlei, funcionária de carreira da Secretaria de Esportes e Lazer, revela uma cultura de falta de planejamento, o que dificulta ações integradas com as escolas. Além disso, sua fala revela como dentro da concepção do CEU não houve uma discussão sobre o planejamento do lazer e seu uso enquanto instrumento educacional:

Tudo aqui na secretaria é a toque de caixa, não tem uma cultura de planejamento de longo prazo, então aparece assim, agora tem que participar da equipe do CEU e a parte de esporte é nossa, nem se fala de lazer, é esporte, o lazer acaba sendo a reboque. Mas como o equipamento em si já chama o lazer, tinha que haver uma proposta para aquilo, mas eu te confesso que nem eu mesma tinha essa visão, a visão do lazer, eu tinha sempre a visão da educação física (...) E a nossa visão era de educação física escolar, então se você falar em termos de propostas, a proposta foi muito baseada em educação física escolar e atividade física e saúde, o lazer era algo que a gente ou não tinha pensado muito ou não sabia direito como lidar com aquilo. (...) As escolinhas (de esportes) que iriam funcionar de segunda à sexta-feira, cursos, turmas regulares. O lazer é sempre uma coisa muito improvisada, acho que o termo é esse mesmo (...) (Shirlei)

Elen, mãe de aluna e funcionária do CEU B, relata como o envolvimento da escola com as atividades de final de semana se constitui numa possibilidade educativa importante aos olhos da comunidade:

Esse ano está melhor porque as escolas estão envolvidas, porque é assim, a escola é o centro. Se escola souber, o CEU vai de vento em popa. A escola é a comunidade, a nossa festa junina é um sucesso, ninguém tem noção do tanto de pessoas que vem aqui dentro, porque é feito através da escola. Então, se a escola fosse muito mais envolvida, até mesmo no final de semana, seria muito bom. (Elen)

Márcio, coordenador de esportes e lazer do CEU B, revela no seu depoimento a preocupação com a gestão do CEU diferenciar-se de uma gestão de escola isolada. Mostra

ainda como a falta de proposta pedagógica e de projetos dificultam uma utilização mais efetiva de todos os espaços. Essa falta de proposta parece estar relacionada, sobretudo, à falta de discussão sobre as potencialidades educacionais do lazer:

Ninguém falou que um diretor do CEU tem que ser diferente. É um diretor de escola, só tem um pouco mais de segurança, talvez. Tem piscina, tem biblioteca, tem teatro, tem cinema, quer dizer é uma escola melhor, tem mais espaço, tem mais equipamento. Os alunos regulares usam pouco tudo isso, porque não existe uma proposta pedagógica para utilizar esses espaços, não tem projetos. (Márcio)

Aspectos como a ampliação da segurança nas escolas têm sido constantemente discutidos e invariavelmente o esporte e o lazer surgem como ferramentas importantes. No entanto, há que se ressaltar que o uso efetivo dos espaços escolares é um direito da população, independente do resultado esperado em termos de segurança pública. O problema essencial, no entanto, tem sido a falta de projetos consistentes de uso destes espaços, tal como pode ser observado até mesmo nos CEUs, certamente equipamentos com maiores recursos que as escolas isoladas:

Hoje veio aqui um comandante da guarda civil metropolitana e disse que desde quando era criança achava que a solução para a cidade não está na segurança, o problema da segurança não é a polícia que resolve, é o esporte e o lazer. (Shirlei)

O depoimento de Arlete, ex-gestora do CEU B, revela um entendimento ao mesmo tempo amplo e equivocado de lazer, na medida em que na atual sociedade este fenômeno encerra diversas contradições. E, na perspectiva de seu uso educativo, deve sim ser planejado, inclusive com recursos e estruturas profissionais. Esse discurso da “amplitude” do lazer parece servir apenas para encobrir a falta de planejamento e o desprezo aos conhecimentos profissionais adequados, que não foram considerados no projeto do CEU:

(...) no nascedouro da proposta o CEU foi criado para ser uma praça pública, por isso quando você diz o lazer no final de semana, não, o lazer é o tempo todo. Conceito de lazer, que é um lazer educativo, de uma cidade educadora, de um bairro educador, de uma escola educadora, nessa perspectiva o lazer não tem dia, não é o sábado ou o domingo, o dia do lazer, não o dia do lazer, é todo dia, é o tempo todo. O CEU foi constituído com a base ideológica de lazer educativo muito forte. Ele foi constituído para ser uma praça pública de educação, não só uma escola. É um entendimento ampliado de escola, é uma outra concepção de escola e contrariamente a isso as pessoas pediram para colocar grades, inclusive entre as escolas, tem grade que privatiza a piscina, grades com portões enormes com cadeados enormes. (Arlete)

c) As escolas do entorno

A relação com as escolas do entorno nunca foi das melhores, desde a implantação dos CEUs. Em muitos casos, havia a visão, por parte das escolas do entorno, de que elas seriam uma espécie de “primas pobres”, que estariam sendo condenadas como escolas de segunda categoria dentro da mesma rede de ensino, em função de todos os equipamentos previstos para as escolas do CEU. O depoimento da ex-gestora Arlete revela um pouco deste sentimento por parte das escolas “isoladas”:

Tem uma outra questão, que é a questão, não sei se uma relação meio de avaliação de que o CEU estaria sorvendo recursos que seriam delas, como se o CEU tivesse usurpando recursos que se não fossem usados no CEU seriam melhor destinados para as escolas. Uma sensação de perda, uma sensação de menos valia. (Arlete)

No entanto, este sentimento de inferioridade parece ter-se dissipado na medida em que as unidades escolares isoladas perceberam a manutenção, na escolas do CEU, de toda a cultura institucional das outras escolas. Desta forma, passaram a ser consideradas “escolas comuns”, apenas situadas dentro de um grande complexo. Laura, assistente de direção da EMEF do CEU B, mostra na sua narrativa como procurou-se usar a estrutura dos CEUs no período pré-eleitoral em 2004 para se fazer uma série de visitas das escolas do entorno, ocasionando ainda mais problemas:

(...) fizeram uma grande faxina nas suas escolas e mandaram pra cá cinco ou seis favelas diferentes, comunidades diferentes. Você imagina esse CEU sem nenhuma grade, tudo aberto porque ele vitrine, não podia ter cortinas nas salas, não tinha grade, não tinha nada é a filosofia é “o CEU é de vocês”, o povo ocupou o CEU, levaram tudo que tinham direito de máquina fotográfica a data-show, televisão, tudo que você possa imaginar e a gente... Olha o tiro no pé, eu me lembro que nós fazíamos um projeto de rádio aqui, os meninos daqui saíam e iam na porta da escola dizer para os meninos que não era mais para vir aqui, porque esse CEU era deles. Você lembra que a Marta fez um ataque no final da gestão? Ele deu ônibus para todas as escolas trazerem os seus alunos aqui, sabe o que os meninos daqui faziam? Atiravam carteira dentro da piscina, maçã, tudo que eles encontrava a mão, por quê? Porque eles não iam na piscina, os alunos daqui, e nós trazíamos gente de outras escolas pra vir na piscina. (...) Porque na verdade não tem uma integração da equipe, existem unidades, existe a gestão, EMEI, EMEF e CEI, a gente se encontra para conversar, as escolas ainda acho que se encontram mais, porque os nossos espaços são mais conjuntos, conversamos entre a gente, mas os espaços do equipamento CEU a gente disputa a tapa. (Laura)

Arlete, ex-gestora, mostra uma visão mais otimista com relação ao processo de “limpeza disciplinar” realizado pelas escolas do entorno, creditando a suposta “exclusão” de alunos tido como problemáticos ao entendimento das possibilidades de atendimento diferenciado nos CEUs:

Foi uma relação também difícil porque houve uma primeira leitura em relação a “exclusão” das crianças que as pessoas consideravam que não eram passíveis de serem atendidas naquelas respectivas instituições e aí creditando também ao CEU, era uma forma elogiosa, porque as pessoas creditavam ao CEU coisas que não podiam fazer. Alunos que a escola tradicional não dá conta, então precisa uma outra forma de entender para essas crianças poderem ser incluídas, então eu acho que em determinado momento e em determinadas instituições não foi simplesmente o desejo de uma exclusão para se livrar do problema, mas acredito que isso não tenha sido em todos os lugares, em alguns lugares talvez as pessoas tenham creditado ao CEU um potencial de atendimento diferenciado, em melhores condições do que essas próprias escolas tinham. (Arlete)

Zoraide, ex-gestora, narra sua experiência com as escolas do entorno na implantação do CEU. Mostra como essa relação só foi melhorar ao longo de 2005, com a implantação do Programa São Paulo é uma Escola, já que tinha que oferecer muitas oficinas e precisava contemplar também os alunos de outras escolas. Sabe-se que hoje o programa não está mais funcionando nestes moldes, já que não havia infra-estrutura suficiente para que todos os alunos ficassem durante dois períodos nas escolas:

(...) eu sentia que as escolas do entorno no começo, o projeto CEU causou muita ciúmeira, então elas tinham muita resistência em se aproximar do projeto e no final da gestão da Marta, por questões políticas, eles queriam trazer as pessoas também das escolas do entorno para divulgar o projeto e as pessoas verem que o projeto era bom, mas as pessoas vinham porque eram obrigadas e vinham para criticar, com uma resistência muito grande (...) (Zoraide)

(...) daí a gente tentou desmistificar um pouco com as escolas e como em 2005 começou o programa “São Paulo é uma Escola” e a gente recebeu aquelas milhares de oficinas eu tive que dar conta de ter público para todas as oficinas, porque a secretaria não queira saber se a gente tinha público ou não, ela determinou mil oficinas, a gente tinha que ter público para aquelas mil oficinas, isso acabou favorecendo um pouco a relação com as escolas do entorno, então os coordenadores iam nas escolas, mantinham essa relação, fazia toda essa divulgação essa propaganda e aos poucos os alunos foram vindo e começaram a falar em suas escolas e foi quebrando um pouco essa coisa do CEU com as escolas. As escolas começaram a procurar o CEU no começo, procuravam o teatro para a formatura. Para as programações, a gente conseguia ônibus e assim eles começaram a vir e quebrar um pouco, ver que o CEU não era aquilo que tinham colocado no começo, que era um projeto legal. (Zoraide)

Sara, coordenadora de cultura, explica como tem-se dado a relação de seu núcleo com as escolas do entorno. De fato, pode-se observar que em algumas atividades mais alunos do entorno do que das escolas do próprio CEU estavam presentes. No entanto, o atendimento às escolas se dá no sentido de atender às suas demandas específicas e não de criar demandas culturais diferentes, por meio de acesso a outras atividades. Neste sentido, o atendimento fica, por vezes, restrito à divulgação de um evento cultural já programado ou do agendamento de uso do teatro para um evento da própria escola, não havendo portanto projetos comuns:

A gente liga muito, a gente manda as agendas culturais explicando tudo. Em relação a cursos que a gente oferece aqui no CEU, a gente também coloca cartazes aqui no CEU informando. As escolas do entorno freqüentam aqui ou vindo como escola mesmo ou os alunos dessas escolas vem pessoalmente para utilizar a piscina ou fazer algum esporte aqui. Eu acho que é muito bom o fato do CEU ter teatro, cinema e cursos para essas escolas do entorno e eles vêm muito, ou convidados por nós, ou por verem na agenda ou requisitam um espaço para passar um filme que eles queiram para os alunos, ou eles tem cursos de teatro nas escolas e querem fazer a apresentação aqui, de tudo que seja desenvolvido na escola e queiram fazer apresentações aqui. (Sara)

O núcleo de esportes, em função de se ter dedicado aos adultos e terceira idade com maior ênfase, parece ter abdicado de estreitar relações com as escolas do entorno. Apenas com a chegada dos novos coordenadores é que se inicia um novo ciclo de relação, desta vez por meio de eventos esportivos, que são importantes mas, certamente, não são a única possibilidade. Há portanto, assim como no núcleo cultural, a dificuldade de estabelecer projetos comuns com as escolas. As falas da professora Karla, do núcleo de esportes, e do coordenador Paulo são convergentes neste sentido:

(...) a gente divulgou muito fora, vinham crianças de fora, depois com a questão do integral acabou diminuindo o número de crianças e isso foi sendo diminuído. Hoje está voltando essa relação através de campeonatos entre escolas do entorno aqui no CEU. Mais especificamente, um coordenador está voltando o seu trabalho para isso. Ele acha que campeonato é importante, então ele está defendendo essa parte e com isso está ressurgindo esse contato com as escolas do entorno. (Karla)

O nosso objetivo agora é fazer com que o entorno participe. De que forma? Quando tiver os nossos eventos internos, convidá-los para participar. No meu caso, quando organizei o voleibol, eu chamei os clubes da região para participar e o Amaro, com o campeonato de futsal, chamou todas as escolas da região para participar. Estou começando a desenvolver, porque três meses é pouco, o objetivo é que comece a se desenvolver cada vez mais. (Paulo)

A fala de Miguel demonstra que isso não é problema recente mas sim um vício de origem. Afinal, desde 2004 não era observada uma maior relação com as escolas do entorno, sendo que ironicamente uma das escolas “externas” é extremamente próxima do equipamento, vizinha mesmo. Ainda que seja uma escola estadual, deveria haver projetos que contemplassem a participação também destas escolas:

É, não tinha relação (com as escolas), tem uma escola que é quase dentro do CEU, se fizer um portãozinho, tá lá dentro, e eu nunca sequer fiquei sabendo nada sobre aquela escola no CEU. Parece que como a escola era estadual, não podia estar lá, só coisa da prefeitura. Mesmo escolas da prefeitura, ali nunca teve contato com escolas da região, nenhuma. (Miguel)

Com relação ao “período integral”, Núbia mostra como seria impossível o atendimento de alunos de outras escolas em função dos poucos espaços para o atendimento dos próprios alunos do CEU no integral, dentro do Programa São Paulo é uma Escola:

E por isso nós não temos condições de atender as crianças das escolas do entorno, nós não temos espaços físicos. Para permitir que o período integral exista, o núcleo de esportes não pode usar nenhum espaço do meio dia às três da tarde para permitir que as oficinas aconteçam. (Núbia)

Rita, coordenadora de biblioteca, também afirma sua dificuldade na relação com as escolas do entorno. Roberto, coordenador de cultura, revela como se dá o atendimento privilegiando-se as escolas do CEU:

Com o entorno, nenhum contato. (...) é assim, primeiro você arruma a sua casa, para depois ir ampliando. Na primeira fase eu já estava com a casa bem adiantada e já tinha até encaminhado um projeto para a gestão, o projeto de interferir nas escolas do entorno, quando eu fui embora parou por aí. Voltei agora, sem nenhuma chance de contato. Tenho tentado fazer alguns contatos. (Rita)

Todas as escolas, sem exceção, quando ligam aqui e me pedem alguma coisa eu trato igual, na verdade, eu dou uma pequena vantagem e não vou dizer que não para as escolas aqui do CEU, porque recebem a agenda primeiro e tem a chance de agendar as coisas primeiro, porque estão aqui do lado. É a política da boa vizinhança, mas eu abro espaço para quem precisa e vai fazer bom uso. É verdade que tem algumas escolas que não estão nem aí, já tem outras que gostam de vir. (Roberto)

O núcleo de educação, em função de sua dedicação ao chamado “período integral”, parece ter enormes dificuldades em estabelecer relação com as escolas do entorno. Núbia, que deveria ser a coordenadora do núcleo responsável por estabelecer estes projetos com o entorno, declara que “trabalha internamente” em função da demanda inicial criada pelo Programa São Paulo é uma escola. No entanto, isso não deixa de ser uma forma de desvio de sua função. Seu relato sobre o impacto inicial de sua chegada no núcleo é revelador da falta de delimitação de papéis e funções:

Eu vim para ser coordenadora de projetos educacionais e cheguei aqui achando uma coisa. Quando cheguei aqui, era dia de Recreio nas Férias, e tinha aqui nesse CEU quase 800 alunos que vinham de outras escolas de ônibus, uma bagunça. Sem infraestrutura, sem organização, não havia lista com nome dos alunos. Cheguei aqui e fiquei de cabelo em pé, (...) que loucura é essa aqui? Fiquei apavorada, se sumisse uma criança eu não teria a menor idéia, porque eu não sabia quem eram aquelas crianças, não conhecia ninguém. Aos poucos nós fomos organizando esse trabalho.(...) Eu sou externo, mas trabalho internamente. (Núbia)

Bianca, atual gestora, admite que não está havendo um bom aproveitamento dos coordenadores externos com relação a esta atribuição de contato com as escolas do entorno, embora não apresente estratégias que possam superar essa contradição:

Eu estou tentando ajustar isso, os coordenadores externos ainda não conseguiram aprender como fazer essa ligação. Os alunos das escolas da região têm que vir aqui, têm que participar das oficinas que colocamos aqui, por exemplo, teremos oficinas de design dadas por alunos de faculdades, foram oferecidas para as escolas dos CEU, elas não quiseram. Ai foram oferecidas para as escolas do entorno e uma delas se interessou e vai fazer quase todas as oficinas, uma escola carente, no meio de um Cingapura, mas que vão vir pra cá. E as nossas próprias escolas não quiseram. A nossa coordenadora não quis trazer as nossas próprias salas de aulas. O entorno é importante, só não podemos deixar de privilegiar os nossos também. (Bianca)

Na implantação dos CEUs, houve uma tentativa equivocada e pré-eleitoreira de apresentar o equipamentos às outras escolas que, conforme já foi relatado, ocasionou até mesmo conflitos entre os alunos. Arlete, no entanto, afirma que este tipo de iniciativa tinha como objetivo fazer uma aproximação com as escolas do entorno:

Nesse sentido, eu acho que nós cumprimos um papel muito interessante na administração passada em relação ao trabalho fino com as escolas do entorno. Por exemplo, nós do CEU B, mapeamos todas as escolas que estavam a dois quilômetros do nosso raio de ação e tínhamos com essas escolas um trabalho intenso, mostrando pra elas que o CEU não era só das escolas do CEU, o CEU era de toda a comunidade. Trazíamos as escolas no teatro, fazíamos horários especiais, as escolas usavam a piscina, na verdade a gente tinha um trabalho muito grande de construção desse entorno. (Arlete)

Ana Maria, coordenadora do núcleo de educação, afirma categoricamente não haver relação com as escolas do entorno, atribuindo isso a falta de estrutura para o atendimento:

A gente não tem relação com as escolas do entorno. A gente está pretendendo fazer isso o ano que vem, que o entorno freqüente. De dois anos pra trás, quando nós começamos, tinha janeiro e julho, nas férias, que tinha a inscrição da escola do entorno. Mas não adianta você pegar as escolas do entorno se você não tem pessoal. Então no primeiro ano aqui de férias de verão, a gente teve quase mil alunos do entorno, só que não tinha pessoal. E foi uma loucura. (Ana Maria).

Amélia, educadora do núcleo de esportes e lazer, revela a dificuldade com as escolas do entorno e as possibilidades que se abririam em uma programação melhor ao final de semana. Revela ainda a dificuldade em atender as escolas do entorno em programas regulares durante a semana:

Eu acho que o meu núcleo em relação com a escola é ruim, a gente poderia melhorar com relação a eventos, promover eventos aos finais de semana, coisas que não requeiram uma grade específica para ocupar o espaço com pessoas que não tem outras oportunidades. Então vamos promover eventos de final de semana, eventos, gincanas, fantástico para as crianças não só daqui, mas também do entorno. Mas oferecer uma atividade regular que ocupe o espaço eu acho inviável. (Amélia)

7) O contra-turno escolar

Observa-se que, na perspectiva de garantir que os recursos da educação sejam aplicados em educação escolar, desconsidera-se as outras possibilidades educacionais não-formais. Quando estas são consideradas, a oferta de oficinas educativas como uma das possibilidades, há equívocos graves na sua efetivação, com projetos que contribuem com a precarização dos trabalhos dos educadores por meio de “terceirização” da atividade educativa mediante o ingresso das Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) nesse universo de atendimento, como se poderá observar adiante. A ex-gestora Zoraide, hoje supervisora escolar, clama pela volta do atendimento realizado pela Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) em função da baixa qualidade do que é oferecido pelas “empresas” terceirizadas disfarçadas de organizações da sociedade civil:

Muitas ONGs surgiram por conta do programa “São Paulo é uma Escola”, elas não tinham uma história, elas foram fundadas naquele momento, foi uma ação política também, o principal capital deles é o recurso que eles recebem da prefeitura, não têm patrocínio nenhum, não têm capital de giro e quando atrasavam o pagamento da ONG atrasava também o salário do oficineiro, isso acaba causando um certo descontentamento neles e eles faltavam muito. A formação deles era só exigido ensino médio e muitos não tinham nada a ver com a área. A gente ainda conseguiu indicar algumas pessoas, nós tínhamos uma certa influência e uma preocupação com os três núcleos, principalmente com os esportes, porque a cultura era um pouco mais difícil, mas o esporte e a educação a gente tinha uma preocupação muito grande e procurava sempre estar fazendo reuniões com eles, dando formação, a gente via alguns problemas a gente descartava logo e pedia para trocar, mas não é fácil não. Era bem difícil, mas acho que isso está com os dias contados, porque a EMIA voltando é a esperança. (Zoraide)

Na perspectiva de se implantar uma extensão de horário para os alunos da rede municipal, foram criadas quase que instantaneamente diversas OSCIPs para oferecer oficinas educativas no contra-turno escolar. Muitas destas organizações não oferecem serviços qualificados e sobrevivem à custa de renovações contratuais com a Secretaria Municipal de Educação, via Diretorias Regionais. Esse processo se mostra como mais um flanco aberto de escoamento de recursos da educação sem o devido controle qualitativo do que é desenvolvido.

Ester, coordenadora de uma das ONGs que prestam serviços no CEU B, relata como se deu sua aproximação com o trabalho que desempenha hoje:

Eu vim parar aqui como voluntária. Quando o CEU foi inaugurado, eu comecei dando aula de pintura, porque eu sempre mexi com artesanato no geral. Conheci a gestora, falei pra ela que eu era pedagoga, se tivesse a oportunidade de eu dar aula aqui. (...) Eu estava cansada de ficar em casa, os filhos crescidos (...) Comecei como voluntária aqui e em 2005 começou o projeto “São Paulo é uma Escola” e a coordenadoria estava contratando (...) já fiquei para ser contratada, a princípio para dar apoio pedagógico, um reforço escolar e nas oficinas a gente continuou dando apoio ao oficineiro, isso até outubro de 2005. (Ester)

Então em 2007, eu passei a ser só coordenadora da ONG “Vivência”. Era como se eu fosse parte do CEU, eu atendia mãe, eu atendia alunos, eu socorria criança, eu corria atrás de criança. Eu ficava junto com os oficineiros auxiliando eles, vendo as necessidades deles e fazendo esse suporte. (Ester)

Paulo, coordenador de esportes, revela a disputa que se estabeleceu para o uso dos espaços dentro dos CEUs, a ponto do setor de esportes e lazer deixar de oferecer alternativas de cursos extra-curriculares para as crianças e jovens, já que estes teoricamente já estariam sendo atendidos por meios destas organizações:

Aí começa outra briga, o pessoal da ONG quer o espaço, mas quem comanda é a educação (...) eles (os oficineiros) vêm aqui e ficam olhando, não têm preparo, alguns ainda são estagiários, outros, não têm formação nenhuma. Ganham dinheiro, quem mais ganha é a dona da ONG e não acontece nada, enrolam as crianças e ainda pegam o nosso espaço. (Paulo)

b) O programa “São Paulo é uma Escola”

Yelva, diretora da EMEF do CEU B, revela como foi alterada a perspectiva de atendimento com a criação do Programa São Paulo é uma Escola no início da gestão Serra-Kassab. Mostra ainda a precariedade em termos de formação profissional dos oficineiros contratados pelas ONGs:

O projeto do CEU, depois que entrou o Serra, virou só o “São Paulo é uma Escola” (...) proteger na educação, absolutamente todas as crianças e adolescentes. Então os CEUs tinham que ter aulas das sete da manhã às cinco da tarde, que foi o que a gente tinha aqui no primeiro ano. As crianças ficavam de qualquer jeito aí, não era de qualquer jeito, mas era quase isso, porque não tinha pessoa qualificada, você chama oficineiro pra vir aqui. O que acontecia? O oficineiro entendia especificamente de tocar violão, mas não entende de ser humano. O grande projeto deles, foi com base nessas ONGs e das oficinas, era um projeto de segunda à sexta-feira. (Yelva)

Denise, coordenadora de cultura, revela como há dificuldade de conciliar as atividades de seu núcleo com a ocupação dos espaços pelas ONGs:

Todos os espaços para o desenvolvimento das atividades culturais estão ocupados. Como o CEU é mantido pela Secretaria de Educação e a gente tem um projeto que chama “São Paulo é uma Escola” e a gente tem poucos espaços para que essas coisas aconteçam. A gente se comprometeu com a gestão que até as dezesseis horas, esses espaços seriam só da educação, para que aconteça as coisas com as crianças e depois disso a gente usava. (Denise)

Núbia, coordenadora de educação, revela o mais absurdo, a falta de avaliação do programa. Feito na base do improvisado, drenando valiosos recursos da educação, o referido programa sequer é avaliado mesmo por aqueles que estão comprometidos com o seu funcionamento. Exigir-se, portanto, que haja avaliações externas e independentes para iniciativas como essa é quase que uma ingenuidade política:

(...) durante esse período, nunca fomos chamados para avaliar esse programa, em três anos nunca foi feita uma reunião, não existe uma pesquisa de avaliação. Tem problemas, a gente não contrata os oficinairos, a gente tem as ONGs que são contratadas pela prefeitura a partir de uma avaliação nossa, isso a gente faz, no começo a gente tinha umas oito ONGs, era uma loucura. (...) eu cheguei seis meses depois que tinha sido implantado o “São Paulo é uma Escola”, o programa estava ainda muito cru, já começou com um montão de alunos, o programa foi praticamente imposto às escolas. (Núbia)

Em função da implantação desse programa, o próprio núcleo de educação teve seu papel alterado, como já foi discutido. No entanto, começa a acontecer um ajuste do programa com o diminuição gradativa dos grupos de alunos atendidos em função da própria precariedade no atendimento:

Nós ficamos com um contingente enorme de alunos sem ter infra-estrutura, nós somos duas pessoas. O núcleo de educação se tornou simplesmente cuidar de criança. Nós não cumprimos com a nossa função, nós somos coordenadoras de projetos, eu teria que estar saindo, indo atrás de patrocínio, de projetos interessantes pra tá trazendo pra cá para estar atendendo a comunidade, nós estamos atendendo a comunidade, mas o nosso papel de articular projetos a gente acaba não cumprindo. (...) antes nós tínhamos oito grupos com vinte e cinco crianças cada a tarde e mais quatro grupos com mais vinte e cinco crianças cada na parte da manhã, então eram umas trezentas crianças atendidas por dia, isso só na EMEF. Na EMEI sempre foi uma média de sete grupos a tarde e quatro de manhã, não tenho certeza. Nesse ano nós estamos com cinco grupos, justamente por causa desses problemas todos, de ONGs, não tem professor. (Núbia)

Marta, coordenadora da Sala CEU, revela como a contratação das ONGs se dá por meio das Diretorias Regionais de Educação, por vezes denominada pelos entrevistados de diretoria de ensino. As organizações atendem a um edital de chamamento público e os critérios de seleção são absolutamente nebulosos. O acompanhamento das atividades realizadas é bastante precário. A avaliação desse programa não é objetivo desta pesquisa, mas não há como deixar de indicar as contradições presentes nesse tipo de atendimento e que interferem em toda a

dinâmica de funcionamento do complexo educacional. Além disso, seria fundamental uma avaliação específica desse programa por meio de outra investigação:

As ONGs nós temos dentro do núcleo educacional, que tem um maior controle disso, mas toda a parte da contratação das ONGs e da seleção é por conta da Diretoria (Regional de Educação). Por exemplo, faz uns quinze dias saiu um sexto chamamento, o edital, já foi o período das ONGs se inscreverem nas diretorias para seleção e em fevereiro serem chamadas para contratação. Essa parte assim, é claro que as Diretorias fazem em cima de um chamamento que foi a Secretaria (Municipal de Educação) que soltou com as orientações daqui, mas toda essa parte funcional é feita pelas Diretorias. O que nós fazemos? A gente faz o acompanhamento através da Diretoria, se está funcionando, eles mandam relatórios com os tipos de ONGs, quais as oficinas, o que as escolas pediram de oficinas e aí a gente tem esse acompanhamento através da Diretoria. (Marta)

b) Terceirizando a atividade-fim da educação?

Shirlei, da Secretaria de Esportes e Lazer, mostra com o seu depoimento as contradições ensejadas por este tipo de iniciativa. Revela ainda a falta de participação das universidades que poderiam ser importantes neste processo como instâncias avaliadoras das iniciativas e formadoras de pessoal adequado para os programas:

Em tese é maravilhoso você falar, olha a iniciativa civil tomando conta do espaço, o discurso é maravilhoso, mas quando você chega no nível da operacionalização é essa precariedade. A idéia é maravilhosa, acho que as universidades não acordaram para isso, as associações de bairro não acordaram para isso, a sociedade não acordou para essa necessidade de ter grupos, buscar a qualificação para esses grupos, atender as suas próprias necessidades, nosso povo ainda espera muito de cima. (Shirlei)

Laura, assistente de direção da EMEF do CEU B revela o primeiro impacto na realização destas atividades por meio das ONGs. Observa-se uma total precarização do trabalho educacional, desvalorizando-se o trabalho de educadores profissionais:

Você imagina, em cada esquina abriu uma ONG. Uma mais fajuta do que a outra e nós tivemos que trabalhar com essas ONGs. Coisas que eu nunca tinha ouvido falar, teve uma aqui que se chamava LAEA (Liga dos Amigos Estudantes Africanos), a menina era da Guiné e ela vinha aqui contar histórias para os nossos alunos, nem a gente entendia o que ela falava, ela falava um português que a gente não entendia, ela ficou conosco seis meses, os nossos alunos andavam pelas salas, quebravam carteiras, a gente resolvia problemas e a ONG ainda ganhou para fazer isso. Nós trabalhamos cinco vezes mais, a menina contou todas as histórias numa língua que ninguém entendia e a LAEA ganhou e como ela bilhões de outras. Mas era a menina dos olhos, “São Paulo é uma Escola”, se resumiu a isso. (Laura)

Renata, ex-gestora, afirma as dificuldades enfrentadas na implantação desse tipo de iniciativa de implantação de um suposto “período integral”. São ressaltadas as dificuldades com o espaço e a precarização do trabalho dos “oficineiros”:

O projeto arquitetônico não foi pensando nesse projeto integral, então para você organizar o uso dos espaços, atendendo clientes de forma integral era muito difícil, muito complicado. Depois, os profissionais que iam trabalhar, também eram profissionais contratados a princípio e localmente, depois através de ONGs, através de chamamento público. O valor pago era baixo, o oficinairo ganhava pouco, então você não conseguia selecionar bons profissionais para dar atendimento. Esses oficinairos não tinham uma formação, até ele compreender o funcionamento de uma escola, os horários, os cursos, os ritmos, esses ritos da escola, criou uma situação muito difícil do ponto de vista administrativo, que depois acabou entrando numa rotina. Porém, penso que a tendência desse projeto é diminuir bastante ou até acabar.(...) Muitas famílias vão lá, demanda preferencial do CEU porque acham que a criança ou o adolescente vai ficar lá o dia inteiro, é uma imagem falsa e os gestores tiveram problemas sérios. Eu penso que tem que falar a verdade para a comunidade, não dá, não é possível, não posso. (Renata)

Ester, coordenadora de uma das ONGs que prestam serviços no CEU B, revela as dificuldades enfrentadas pelos “oficineiros” com os professores das escolas. Por incrível que pareça, a situação parece ter se acomodado no momento em que os oficinairos passaram a ser mal remunerados, inibindo-se a crítica docente. Portanto, a crítica docente estaria relacionada ao salário dos oficinairos e não a qualidade da prestação do serviço:

Desde o começo é muito difícil. Os professores nos vêem como pessoas sem experiência, sem formação e que não têm capacidade de estar trabalhando com as crianças. Talvez porque antes a gente ganhava quase a mesma coisa que eles, e eles se achavam injustiçados por serem concursados. Agora os oficinairos ganham pouco. (Ester)

Deve-se atentar para o fato que há um ganho por parte da organização muito maior do que seria razoável admitir, embora efetivamente os “oficineiros” sejam mal remunerados. O depoimento de Bianca, atual gestora, é revelador das contradições na manutenção desta estrutura “terceirizada” de atendimento educacional:

Sabe quanto a ONG paga para o oficinairo por uma hora? R\$ 8,00 e R\$ 12,00 por uma hora e meia. Ela recebe R\$ 30,00 por uma hora, por quarenta e cinco minutos R\$ 22,50 e por duas horas é R\$ 60,00. Ela recebe R\$ 45,00 por uma hora e meia e paga R\$ 12,00. Existem erros aí, mas ela tem todo um trabalho, todo um encargo. E eles não têm trabalho, eles têm que ter um trabalho sim, nas férias de verão, se eles trabalharem eles ganham, se não trabalharem não ganham nada. Quando eu era coordenadora de educação eu sempre montei os programas para eles não deixarem de ganhar. Agora estou chamando as ONGs aqui, quero que montem o programa, se não, não vai ter trabalho, eu não vou quebrar a cabeça, porque os meus coordenadores têm que tirar férias. Os coordenadores deles que tem que montar as inscrições, as turmas e daí sai o trabalho, geralmente eles ganham tudo de mão beijada, a gente monta tudo e eles só vão lá receber o dinheiro. (Bianca)

8) Final de semana no CEU

Diante do tamanho dos problemas enfrentados na gestão dos CEUs, o final de semana, problema que inicialmente motivou esta pesquisa, parece ficar mesmo em segundo plano. No entanto, só um aproveitamento significativo deste equipamento como um espaço público de lazer é que justificaria seu alto custo e o investimento que foi realizado. No entanto, não é o que se observa. Assim como observou-se a precarização do atendimento no contra-turno escolar, o final de semana também tem tido um atendimento precário, que se revelou na observação dos CEUs e nas diversas entrevistas realizadas.

O impacto inicial desses equipamentos nas comunidades onde foram instalados gerou uma demanda pelo uso recreativo bastante grande. No entanto, no equipamento observado mais detidamente observa-se já um refluxo em termos de demanda, na medida em que se dissipou o tom de novidade e a programação ofertada também não tem sido atraente. Os depoimentos de Elen, moradora local e de Bianca, atual gestora, são reveladores dos problemas enfrentados na utilização deste equipamento ao final de semana:

(...) eu lembro que ele inaugurou em setembro perto da primavera e o verão aqui foi uma loucura, todo mundo vinha para a piscina, não existia muita regra, isso aqui lotava. Já cheguei ver 600 pessoas aqui para entrar na piscina, aquela foi a melhor época. Hoje ele é mais organizado (...) Foi muito bom, eu via as mães na piscina com toalhas e hoje não vejo mais, quando inaugurou foi uma novidade muito grande para todo mundo, depois as pessoas acabam se acostumando. (Elen)

Em relação aos finais de semana eu acho interessante, acho que deveria ser melhor aproveitado, eu não uso os equipamentos, por exemplo, não uso a piscina, não sei como está para começar a ser usada no próximo verão. Mas nos anos anteriores, essa piscina ficava lotada, as quadras lotadas também, a pista de skate o uso é contínuo. (Ester)

Fico muito triste quando eu chego aqui e isso aqui está vazio. Fico louca da vida porque a infra-estrutura é muito grande, tem muito gastos para que a comunidade não frequente. Fico muito contente quando começo a perceber que a comunidade se apropria do espaço, quando ela sabe que aquele dia, tal hora, acontece aquilo lá. O ano que vem eu quero mais coisas para que eles se apropriem, como por exemplo, o “Baile da Feliz Idade”, que eles já se apropriaram disso. (Bianca)

Yelva, diretora da EMEF, destaca não ter havido um esforço da gestão Serra-Kassab em qualificar a oferta de atividades ao final de semana. No entanto, nota-se uma dificuldade desde o nascimento do projeto CEU em entender como poderia se dar a ocupação e a gestão desse espaço como espaço público de lazer:

Não houve um movimento de parte desse governo de ter alguma coisa de verdade para o final de semana. Não tem essa discussão. Quando eu vejo a equipe da Bianca, mendigando para ter atrações, como trabalhar numa coisa onde você não tem o que oferecer? (...) É muito complicado porque você tem uma proposta e não tem infra-estrutura para isso. Aí você fica ao sabor do vento. A gente está sempre tendo uma mudança ou outra. É complicado, você não tem continuidade, não tem um trabalho estruturado e não tem infra-estrutura para isso. Por outro lado, você tem uma infra-estrutura bem melhor que de outros lugares, é bem confuso isso. (Yelva)

a) Atividades e uso dos espaços

Elvira, coordenadora do CEI, revela no seu depoimento a falta de qualificação das atividades desenvolvidas, o que impede uma maior integração com o projeto educacional das escolas. Mostra que são poucas as famílias que usam o CEU ao final de semana:

(...) eu acho que as mães que vêm aqui, são as que já estão acostumadas, às vezes elas trazem os filhos na biblioteca, mas dificilmente elas vêm ao teatro ou participam das atividades esportivas ou quando tem apresentação da “Virada Cultural”; talvez nesses eventos tenha mais gente de fora do que comunidade. Assim mesmo porque eu acho que a programação não é boa. Acho que precisa oferecer mais coisas, diversificar a parte esportiva, mesmo a parte de teatro, passar filmes mais interessantes, nada de Xuxa ou coisas que você pode ver em qualquer lugar. CEU é cultura, quem tem um teatro desses, devia ter mais divulgação. Por exemplo, na divulgação as nossas crianças não recebem o panfleto do que vai ter aqui no CEU. (Elvira)

Elen, moradora local, mãe de aluna da EMEF, revela no entanto um bom aproveitamento por parte de sua família, embora também entenda que há pouca procura por atividades planejadas ao final de semana:

(...) mas eles vêm, trazem a minha sobrinha para andar de bicicleta, os outros sobrinhos já estão grandes e vem de vez em quando para jogar bola. Porque eles procuram outras coisas, porque se não tiver nada para fazer, eu acho que é o CEU mesmo, porque é próximo, mas não é como era na inauguração. A minha filha adora a piscina, meu marido trabalha na manutenção da piscina e eu venho de olho fechado, porque eu sei que não é suja, porque ele que cuida. Quando ela era pequenininha tinha que alguém acompanhar, agora que tem sete anos já pode vir sozinha, ela faz aula de natação, faz balé, faz muita coisa. (Elen)

Dona Livia, líder comunitária na região do CEU A, revela sua decepção atual com relação ao que acontece nos finais de semana:

Sábado e domingo era lotado de gente, todas as atividades que tinha a gente era os primeiros a saber, as escolas, o pessoal que estuda a noite ficavam sabendo e a gente dava prioridade. Era muito bom, era lotado. (Dona Livia)

Não existe mais nada, nós temos a horta por questão de honra, a gente tem um grupo de senhoras de terceira idade que participa dessa horta e ela já fez de tudo para acabar. Não incentiva, nós tivemos um trabalho bonito com os professores e alunos, eles usavam

as verduras em pratos deles, levávamos as crianças para visitar a horta e eles ficavam admirados, eles aprendiam, comiam tudo que vinha da horta. E a nova gestora não gostava, dizia que não podia, vai que uma daquelas crianças passasse mal, o CEU ia ser processado. (Dona Livia)

Denise, coordenadora de cultura do CEU B, revela parte de suas dificuldades com a programação do teatro. A escassez de grupos contratados acaba gerando o improviso de parcerias que nem sempre são capazes de compor uma programação qualificada:

Eu fico tentando desenvolver parcerias para desenvolver o trabalho, dentro dessa proposta de ter que oferecer cultura para a comunidade, tem uma parte que vem da secretaria contratada, que tem um monte de erros. Eu acho que a cultura tem que ser aberta para todas as pessoas que fazem e praticam, e eu percebi que era muito direcionada para aqueles mesmos grupos, que passavam pelos 21 CEUs, a gente passou a fazer críticas e agora é a gente que escolhe, dentro do banco de dados. Dá muito mais trabalho pra gente, mas é mais democrático. Mesmo assim, eu acho que é muito pouco o que eles designam para cada CEU, eu mesmo, só pude contratar a partir de agosto dois espetáculos por mês, imagine um teatro desse... Eu tive que inventar alternativas e com isso a comunidade começou a se apropriar também. A gente abriu, as pessoas podem vir que a gente tem um espaço, as pessoas têm que pertencer ao entorno do CEU, elas têm que comprovar isso, eles podem ensaiar, mas têm que dar alguma coisa em troca, o espetáculo. É o que está acontecendo, esse mês só tenho um espetáculo contratado, o resto é tudo parceria. (Denise)

As atividades mais populares são as festas juninas, momento em que há uma maior integração dos setores na realização do evento. No entanto, não há nem mesmo um calendário definido de eventos e de atividades permanentes que poderiam ser oferecidas aos finais de semana. Ao se priorizarem eventos, corre-se o risco de inibir iniciativas de atividades que poderiam ser realizadas de forma permanente e planejada:

(...) a gente já fez três festas de São João que passa 10 ou 12 mil pessoas que é montada pro todo mundo. Essa festa é bonita, todo mundo trabalha eu até faço a parte da coordenação do evento como um todo. Nesse momento tem isso, mas eu acho muito pouco teria que ter mais. (Denise)

Denise, coordenadora de cultura, revela ainda as dificuldades em termos de estrutura e pessoal para fazer funcionar a unidade aos finais de semana:

Quando eu cheguei sentia muita dificuldade com a estrutura de funcionamento, o regimento do CEU é atípico, no regimento ele é para funcionar de segunda a segunda, a gente não ganha hora extra, é pouco funcionário para a demanda de serviço. A gente não ganha hora extra, mas a gente ganha descanso dos finais de semana trabalhados. Isso era totalmente desorganizado, segunda-feira todo mundo saia de folga, o que era errado, pois mesmo que não tenha atividade, tinha que ter atendimento ao público. Eu sofri muito com essa questão, eu exijo que se cumpram essas oito horas de trabalho e que se trabalhe de fato, independente de cargo. Hoje isso já está direito. (Denise)

Amélia, educadora do núcleo de esportes, demonstra a falta de qualificação da programação ofertada no teatro aos finais de semana:

Já vim principalmente para assistir peças de final de semana. Às vezes eu acho ruim, as peças da semana são muito melhores que as peças do final de semana. As peças do final de semana, porque eu estou aqui durante a semana e às vezes eu vejo algumas peças, as peças de durante a semana tem até grupos famosos, uma galera treinada, com uma direção boa e eu já vim assistir no final de semana para poder comparar e não são boas (risos). As peças estão sempre vazias e “tão” vazias não só porque falta divulgação, mas porque é ruim. E porque que colocam as peças boas durante a semana? Para ter só a escola, porque o que importa aqui no CEU é quantidade, número. É falar assim, vão ter quinhentas pessoas no teatro. Ao invés disso, você coloca cem pessoas aos finais de semana, pessoas que não têm a menor oportunidade de fazer lazer, que foram por interesse. (Amélia)

Rita, coordenadora de biblioteca, mostra as dificuldades enfrentadas na tentativa de ampliação do horário de atendimento em função do número de pessoas disponíveis para o trabalho:

(...) a biblioteca só funciona aos sábados, pelo projeto deveríamos abrir aos domingos, mas de acordo com o quadro de funcionários, não há possibilidade, na verdade nós somos em três funcionários, quando trabalha aos sábados, não se recebe em dinheiro, tira-se em folgas, então se você põe a equipe para trabalhar no final de semana, você tem que pagar. E durante a semana fica desfalcado. E por isso a gente acabou abolindo o domingo, eu acho isso péssimo, mas que não tinha solução, a não ser que tivesse mais funcionários. (...) A biblioteca deveria funcionar até as 21 horas, mas a gente funciona até às 19 horas. Esse problema é de todos os CEUs, mas cada um resolve de um jeito de acordo com suas necessidades e possibilidades. (...) O CEU foi construído para atender também pessoas que estejam trabalhando durante a semana e que tenham aos finais de semana a única oportunidade de frequentar um espaço de informação, mas que aos domingo está fechado. (Rita)

Karla, especialista do núcleo de esportes e lazer, revela como nunca houve um projeto específico de utilização planejada da unidade aos finais de semana, ficando a programação ao sabor da realização de eventos. Mostra ainda haver um “aproveitamento zero” em relação ao final de semana, das oportunidades que poderiam ocorrer num grande complexo como esse:

Nunca teve projeto específico pra isso (o final de semana). Hoje que esse coordenador novo, que está fazendo alguns torneios, normalmente ele faz aos finais de semana. Teve a “Virada Esportiva”, então nesses últimos meses até que tiveram bastante projetos com atividades aos finais de semana, que foram bem legais e fizeram bastante sucesso. (Karla)

Aproveitamento zero. A única coisa que aproveita é a piscina e ainda assim para a criança entrar na água e tomar sol, que é o que ela gosta. Como lazer funciona bem só a questão da piscina. O restante tem pessoas que utilizam, mas são poucos. No começo nós éramos obrigados a virmos um final de semana por mês, era regra, a gente tinha a segunda-feira de folga. Só que nunca foi feito um projeto para que a gente fizesse aqui, então a gente vinha pra ficar olhando as crianças na piscina. Não tinha função, a gente também não gostava disso, vir para não fazer nada, então vamos mudar, vamos

trabalhar na segunda-feira e não vamos vir mais de final de semana. Assim foi se extinguindo cada vez mais o final de semana. Algumas vezes a gente tentou criar turmas, mas o projeto não vingou, as aulas não vingaram. Talvez até por falta de divulgação.
(Karla)

Roberto, coordenador de cultura, mostra as dificuldades em relação a programação do final de semana. Sua fala revela a precariedade em termos de conhecimento acerca da dinâmica comunitária que é fundamental no planejamento de uma programação de lazer:

O fim de semana aqui, varia muito. Tem uns que é sensacional, como o de ontem, com o evento na pista de skate. Agora tem fim de semana que o povo não vem, a gente divulga, chama e o povo não vem. Um exemplo, foi a apresentação da orquestra sinfônica, noventa músicos no palco e quarenta pessoas no teatro para assistir. O cara ficou muito bravo, ele estava no direito dele, mas tentei explicar, primeiro, esse tipo de música não é muito a cara do nosso público, segundo, coloram às 10 horas da manhã de um domingo, só tinha gente na piscina. Isso foi uma programação de fora, a gente só cedeu o espaço. Mas isso varia muito, já vi fim de semana, com muita gente e fim de semana sem ninguém. Varia muito, mas tem mais fins de semana com movimento do que vazio.
(Roberto)

Márcio, coordenador de esportes, atribui parte das dificuldades em termos de participação comunitária ao final de semana aos problemas familiares atuais:

Outra coisa, a relação familiar está toda deteriorada, essa relação não existe, por isso que a gente não vê famílias, elas estão destruídas, não existe formação familiar.... O clube é só um espaço onde tem uma piscina e ele pode freqüentar. Ele podendo vir aqui, pegar uma bola e levar pra casa, pra ele está bom. O projeto do futebol, do vôlei, do basquete, o projeto de esportes, nós vamos conquistar esse pessoal através de torneios, festivais, esse é um trabalho que demora, não é algo que você vai fazer a curto prazo.
(Márcio)

Sara, coordenadora de cultura, reforça a tese de que seria necessário um maior envolvimento das famílias com as possibilidades de uso do equipamento. Cria-se aí um círculo vicioso: as famílias não vêm em função da falta de integração e da baixa qualidade da programação. E ao não virem, reforçam estas dificuldades. No entanto, isso só será rompido com a oferta planejada e estruturada de atividades de maneira profissionalizada, sem improvisos:

É um espaço que daria para ser mais utilizado, o que acontece? As crianças que moram perto vêm sozinhas, eles vêm para a piscina, se está passando alguma coisa no teatro elas entram, mas é sempre de uma forma livre, sem a supervisão de um adulto fazem o que querem. O que ocorre? Elas entram no teatro ficam um pouco e saem, porque não foi uma opção, na verdade ela está desocupada então entra num lugar pra ver o que tem, entra no outro, e o que mais impressiona é a piscina. (...) Mesmo com toda a possibilidade que o CEU pode oferecer, os pais dessas crianças vêm raramente. Fico pensando por quê? Algumas conclusões que eu cheguei. As mães trabalham a semana inteira, então elas têm o sábado e domingo para cuidar da casa, pelo próprio fato de não ter tido isso na infância, não foram educados para isso, por isso eu acho que quem vai

fazer a diferença são essas crianças no futuro, os filhos dessas crianças vão ter um estímulo maior dos pais. A outra coisa é que aqui dentro não é uma praça pública, apesar do espaço, tem as suas regras, e duas delas são fundamentais, e por isso inibem um pouco os pais, que é não fumar e não beber, não pode essas duas coisas aqui dentro. Aí eles preferem ficar na comunidade deles. (Sara)

No entanto, Sara, coordenadora de cultura, não vê grandes possibilidades de mudança do que é ofertado, esforçando-se para justificar a diversidade da programação do teatro. Mostra ainda que haveria possibilidades de um maior uso das salas de oficinas aos finais de semana, com cursos e outras atividades, o que demonstra o quanto este espaço específico está ocioso:

Em relação às atividades de final de semana, eu acho que a gente tem que continuar com o que tem, porque sempre tem coisa no teatro, uma coisa variada, tem show de rap, de balé clássico, tem comédia, tem isso, tem aquilo, a gente procura mesclar. Então eu acho que tem que continuar com que isso ocorra, isso dentro do teatro. (...) Também tem as salas que tem cursos de teatro aqui de final de semana, que eu acho que de repente no final de semana poder colocar mais cursos, voltados para o pessoal que trabalha e estuda o dia inteiro, pessoal jovem, adulto, acho que seria uma coisa boa, uma possibilidade para eles poderem fazer. (Sara)

Laura, da EMEF, revela não haver preocupação específica com o final de semana e faz contundentes críticas ao que é divulgado. Além disso, alerta para o fato de que a falta de qualificação do que é ofertado corresponde à lógica perversa de se oferecer “qualquer coisa” para a população pobre. Na medida em que o CEU pesquisado situa-se na confluência entre um bairro de “classe média” e algumas favelas, o que é ofertado parece não atender a nenhum dos públicos possíveis, sendo que haveria possibilidade de atender democraticamente a todos e de forma qualificada:

Que final de semana? Não tinha projeto para o final de semana. É assim, eu não sei os outros, mas o nosso CEU não está numa área de exclusão social, venhamos e convenhamos. Se você passar aqui nos finais de semana, tirando a piscina e uma ou outra quadra sendo usada, a gente não tem ocupação do espaço. Primeiro porque não tem nada interessante, segundo porque as pessoas não estão interessadas. (...) Se você olhar esse boletim, eu corri os olhos agora, não tem nada é a piscina do começo ao fim, porque a única coisa que atrai as pessoas aqui é a piscina. Não se oferece nada para um público que não é de exclusão social, mas tá aí, eles podem vir utilizar. Eles acham que CEU é para pobre. Se tiver pobre eu tenho o que oferecer, se não tiver pobre eu não tenho o que oferecer. Você percebe essa lógica perversa? (...) Acho que existem as duas coisas, não tem o que oferecer e não sabem o que oferecer. Quando oferecem, oferecem uma droga dessas, o mês inteiro de porcaria, que a gente não consegue ir uma vez ao teatro. Coisas que são ganhas. (Laura)

Yelva, diretora da EMEF, alerta para a necessidade de realização de diagnóstico sobre os anseios de toda a comunidade para se realizar uma programação qualificada aos finais de semana, atendendo a diversos públicos:

Eu acho que tinha que fazer um diagnóstico mesmo, o que esta comunidade quer. Então eu acho que teria que fazer realmente uma pesquisa. Porque que a terceira idade vem? Porque tem ginástica, eles fazem passeios, tem o baile. Se eu fosse a gestora eu partiria dessa grande pesquisa. (...) O que a gente sabe que acontece aqui nos finais de semanas, é o baile da terceira idade. Na verdade houve uma crítica o ano passado que foi formulada abertamente para a gestão, que a gestão trabalhava basicamente com a terceira idade. O projeto aqui no CEU sempre foi, sempre atendeu os anseios da terceira idade aqui na região. Bom porque é uma crítica? Porque não é ruim atender os anseios da terceira idade, todo mundo tem direito de usar o equipamento, o problema é só atender essa faixa etária. Era essa a nossa questão, a gente achava que todo mundo tinha direito, inclusive os adolescentes. (Yelva)

Miguel, ex-estagiário, demonstra no seu depoimento as dificuldades enfrentadas para realizar um boa programação de final de semana desde o início de funcionamento da unidade:

A utilização no final de semana, a princípio, dependia muito do coordenador do plantão, um dos coordenadores no dia de plantão dele, procurava durante a semana com os moradores a possibilidade de fazer um torneio curto ou alguma coisa do tipo. Então ele fazia um torneio de um dia, quando era os outros coordenadores, não tinha nada disso e era utilização livre. Não havia projetos específicos de coordenação para o final de semana, era meio que decidido durante a semana. (Miguel)

O tipo de programação que é desenvolvida na programação de esporte e lazer acaba privilegiando as “aulas”, usando-se muito com o conceito de “turmas”, independente das possibilidades de participação espontânea por parte da população em atividades planejadas:

(...) quando chegou os novos TEFs, já não podia ter um TEF só para o final de semana, isso atrapalhava um pouco essa questão de aula, turmas aos finais de semana não tinha condições, porque os únicos que estariam lá nos finais de semana eram os estagiários, então só essa turma de dança foi mantida até o final do meu contrato. O que eu vejo de problemas é que não tinha uma programação que fosse independente de professores, não tinha nada, a gente não fazia nada, ou a gente tomava conta da piscina, olhando e fazendo carteirinha ou então emprestando material, essa era a nossa única função. (...) não tinha uma programação, um projeto. (...) Não tinha um estudo em relação às necessidades da população ou em relação às suas vontades. O professor chegou lá e inventou uma turma de rugby, disse que ia trabalhar rugby e o pessoal não sabia nem o que era isso, era meio complicado. Inovar é interessante mas antes tem que fazer uma divulgação para o pessoal saber o que é, e aí verificar se houve interesse, se não houve, esquece a idéia. (Miguel)

Rita, coordenadora da biblioteca, denuncia a falta de estrutura para a realização de uma programação mais ampla:

Então, falta projeto para o CEU e uma concepção também. (...) Esse CEU não tem verba, não tem recursos, nos projetos que tento desenvolver, como foi a exposição aqui, metade

do material necessário paguei do meu bolso, porque ou faz bonito, dentro das possibilidades ou eu não faço. (Rita)

Marta, coordenadora da sala CEU, reconhece a necessidade de se ampliar os projetos para o final de semana. No entanto, não revela estratégias necessárias para que esse objetivo fosse atingido:

(...) tentar implementar mais os projetos, tentar levar mais atividades para o final de semana. Mas tem que ser assim, mais coisas com outros tipos de atividades que você explore todas as possibilidades lá dentro, acho que isso a gente já está tentando. Esses projetos de parcerias, também ser mais aos finais de semana. (Marta) Em alguns começou o “Clube da Caminhada”, mas só durante a semana. Então tem as propostas e alguns já têm os projetos. É implementar para que isso aconteça realmente. Agora ter um equipamento que a gente sabe que pode ser explorado muito ainda e trazer muito benefício pode, né? Ainda tem bastante coisa para se fazer realmente. (...) Agora o que sempre vai melhorar, é você conseguir oferecer o maior leque possível de eventos e atividades que a população possa se apropriar disso. Por exemplo, a biblioteca ser melhor utilizada, o telecentro, porque é assim, o pessoal acaba indo mais para o CEU no final de semana para usar quadra e piscina. Você tem o teatro meio esvaziado, a biblioteca, então acho que devemos cada vez mais aprimorar essas atividades para você trazer público pra isso também, porque senão fica só mesmo na questão das piscinas e das quadras e não é isso. (Marta)

Núbia, coordenadora de educação, revela as dificuldades de aproveitamento nos finais de semana mesmo daquelas escolas isoladas, mas que com infra-estrutura e pessoal qualificado poderiam funcionar também como pólos de lazer educativo. Sua fala revela também as dificuldades de manutenção do CEU com o uso ao final de semana. Deve-se atentar para o fato que a maior parte dos problemas com relação a depredação pode ser atribuída a programação mal planejada e a falta de estrutura de pessoal para monitoramento:

Você sabe que existe uma cultura que é muito difícil de quebrar, quando você fala de abrir a escola fica todo mundo arrepiado, porque pra fazer isso, você tem que ter uma infra-estrutura, porque acaba com a escola, eu já trabalhei que quando abria aos finais de semana, na segunda-feira eu encontrava um monte de coisas quebradas e isso tem um custo. É como aqui, a gente vive permanentemente arrumando e permanentemente com alguma coisa quebrada, basta entrar nos banheiros, você já olhou as portas. Nós vamos gastar mais de R\$ 5 mil para trocar quase todas as portas. Vire e mexe temos que repor maçanetas, chuveiros porque as pessoas roubam mesmo. Apesar disso, as pessoas ainda dizem que esse é um dos CEUs mais bem conservado e que a nossa comunidade é educada. As escolas têm pavor disso. Eu acho que dá para fazer, mas tem que ser um investimento em termos de fazer as pessoas aceitarem. Seria até mais econômico. (Núbia)

Os depoimentos de Zoraide, ex-gestora, revelam a necessidade de um acompanhamento da dinâmica do final de semana, do estabelecimento de uma relação mais próxima com a comunidade, de boa divulgação e do planejamento e monitoramento necessários a algumas atividades:

(...) quando começaram as programações de final de semana, como o nosso maior público era de terceira idade, a gente procurou trazer eles para o CEU e o pessoal dos esportes tinha uma preocupação com esse público específico, era um público cativo, em qualquer evento eles sempre estavam lá, inclusive no final de semana. Outro público muito forte era o pessoal do skate, a gente também montou uma comissão com os skatistas, porque tínhamos toda uma preocupação com o uso daquele espaço, a questão da segurança, então a gente implantou lá algumas regras e eles participaram desse processo. (Zoraide)

(...) não faz sentido você ter um equipamento daquele vazio sem programação ou com programação e sem público por falta de informação. Por isso os coordenadores externos estavam sempre indo nas escolas para divulgar, estavam sempre fazendo esse contado e a gente tinha esse movimento muito grande o equipamento era bem usado. Uma outra preocupação era com as festas, por exemplo, a gente tinha a festa junina do CEU como um todo, não era só uma festa junina das unidades, a gente entrava em contato com o pessoal da comunidade, oferecia o espaço para eles também ficarem expondo, participando das barracas, as diversas festas que a gente teve foi principalmente com a participação da comunidade, não só com público. Eles expunham as suas barracas, a gente fazia feiras de artesanatos, era um pólo de geração de renda também. A gente tinha um projeto de economia solidária, que foi um projeto muito bom, porque a gente teve a participação de muitas pessoas da comunidade, tinham vários artesanos que tiveram toda uma orientação no curso para estar expondo os seus trabalhos, enfim, o objetivo era geração de renda. (Zoraide).

b) Programação planejada e monitoramento

Elvira, coordenadora da CEI, mostra as dificuldades de integração entre os setores para a efetivação de uma programação de final de semana:

Na verdade precisa de um gestor com sangue de lutador, de coisa nova, de vamos apresentar, vamos ouvir um pouco essa comunidade. Mas ninguém ouve essa comunidade, ninguém ouve essa comunidade (...) A gente, aqui do CEI, já fez eventos, por exemplo, uma palestra sobre violência doméstica, porque a gente sabia que tinha várias mães e crianças que sofriam com casos de violência doméstica, a gente fez tudo, a gente programou, convidou os pais e apresentou, a gente fez tudo quando deveria ser uma informação do CEU, até o Conselho Tutelar que fica aqui perto não satisfaz a nossa procura. A gente fez uma pesquisa com nossas mães, fizemos várias coisas com as mães, gincanas, brincadeiras, palestras e as mães amam isso. Essas atividades não podiam ser num porte maior? Eu tenho 250, mas aqui tem 1200 crianças, claro que pode, afinal de contas eles têm técnicos que fazem isso ou que deveria estar fazendo. Não é professor, mas eles têm o monitor, eles têm o oficinairo, sei lá faz um outro tipo de contrato, é que tudo dá trabalho e ninguém quer enfrentar trabalho. Esse é o retrato do poder público, da coisa pública (...) Todo CEU funciona de final de semana, tem funcionários que fazem escala, então faz alguma coisa acontecer. Cadê o departamento de cultura e o de esportes, estão aqui só para dizer que vem, aqui batem cartão e vão embora, é muito complicado isso. A gente vive numa discussão feroz, por conta disso. (Elvira).

O monitoramento da utilização de determinados espaços aos finais de semana, como por exemplo os espaços esportivos, é motivo de inúmeras controvérsias. Alguns educadores defendem um maior monitoramento do uso para que haja efetiva democratização das atividades. Sabe-se que nos equipamentos esportivos sem monitoramento prevalece a cultura do mais forte e algumas modalidades acabam sendo desconsideradas. No entanto, tentativas de monitoramento destes espaços por meio de profissionais de educação física mostraram-se pouco eficientes pelo fato do profissional considerar essa tarefa como menos nobre, entendendo-a como um “desvio de função”. Observou-se nos CEUs a implantação dessa cultura do mais forte em função da falta de monitoramento, que poderia ser resolvida com outras estratégias que incorporassem monitores formados na própria comunidade e afeitos a determinadas modalidades e que poderiam auxiliar na democratização do uso do espaço. No entanto, é visível o distanciamento da estrutura institucional com a população e para isso seria fundamental um trabalho comunitário. Os depoimentos de Amélia, professora do núcleo de esportes e lazer, e de Elen, moradora local, são reveladores:

(...) então porque eu vou colocar uma estrutura quadradinha se não tenho nem pessoas pra usar. E por que eu não tenho pessoas, porque não tenho gente motivada para trabalhar no final de semana. Então eu acho que uma coisa puxa outra. (Amélia)

O esporte modificou porque na época da Marta (...) eles se envolviam mais com a comunidade, não era só a piscina. (...) O que eu sinto é isso, na época da Marta as pessoas se envolviam mais com a comunidade. (...) Eu acho, hoje fica muito restrito numa sala, eles não saem a campo para conversar ou conhecer a comunidade. (...) Eu colocaria pessoas mais jovens para trabalhar, mais gente, na parte de esportes, porque o chamativo do CEU é o esporte. Na cultura colocaria mais gente para divulgar. (Elen)

Elen, moradora local e funcionária do CEU, revela uma percepção sobre a falta de pessoal para o final de semana, especialmente no setor de esportes. Bianca, atual gestora, mostra sua preocupação em controlar o trabalho ao final de semana de tal forma que não sejam prejudicadas as atividades durante a semana:

Eu acho que na parte de esporte sim, porque é o que eles mais procuram. Cultura eu acho que está bom, eles organizaram o CEU. Antigamente vinham os AGPPs, vinha cultura e o esporte, mas não tinha muito o que eles fazerem. Acho que esporte e cultura sim, para que tenha um lá e o outro fique aqui. Para que tenha uma programação maior e eles possam orientar o que tem no CEU. Falta muita divulgação, se fosse mais divulgado, não só por aquelas filipetas, seria bom. (Elen)

Eu estou com dois só nos finais de semana, um de esporte e um de cultura. Antigamente ficava um monte, ficava até a secretaria aberta e durante a semana eu ficava sem ninguém porque as pessoas estavam folgando. E aí falei, acaba com isso, fica só o coordenador de esporte e um de cultura e olhe lá. Por que se não eu fico sem o pessoal durante a semana e eu não posso ficar sozinha. (Bianca)

Arlete, ex-gestora, reforça a tese de que seria fundamental um trabalho comunitário para o desenvolvimento das atividades ao final de semana. Estas atividades não precisariam ser realizadas apenas por voluntários, mas por monitores da comunidade que poderiam receber treinamento e remuneração para essa função:

(...) a gente tinha muitas pessoas que chegavam e que não eram funcionários do CEU, mas chegavam com projetos e nós acolhíamos os projetos, nós tínhamos as equipes que eram essas coordenações da área de esporte, cultura e educação e de acordo com o projeto que era levado pela pessoa desejava trabalhar com a gente, a gente fazia avaliação e incluía ou não esse projeto no plano político pedagógico do CEU e a partir dessa integração a gente conversava, pautava momento de participação, horário, qual seria o público alvo, tudo organizado. A gente tinha muita gente trabalhando com a gente, não só durante o final de semana, como durante toda a semana, muitas pessoas voluntárias, muitas pessoas que queriam participar do projeto porque acreditavam nele, porque tinham coisas a dizer, tinham coisas a fazer, queriam fazer coisas com a população e foi um momento de muita e intensa participação. Então o final de semana fervia, era um momento efervescente de participação, o momento atual é um momento desguarnecido de sentido de participação. (Arlete)

Amélia faz profundas críticas a utilização dos CEUs aos finais de semana e atribui as dificuldades especialmente a falta de pessoal para o desenvolvimento de atividades planejadas:

É ruim, é muito ruim. Sabe por quê? Porque eu vejo, guardadas as devidas proporções, eu vejo o CEU como o SESC. Porque se você vai no SESC nos finais de semana, a pessoa tem uma gama de atividades. Guardada as devidas proporções, eu sei que a gente tem pouco material humano, qual é o técnico que está na pegada de vir no final de semana? Existe um monte de questões políticas que atrapalham isso. (...) você vem trabalhar no final de semana, são horas a mais que você faz e depois é uma luta pra você tirar essas horas, porque a gestora não dá valor. (Amélia)

A coordenadora de educação, Ana Maria, parece compartilhar da opinião de Amélia com relação a falta de pessoal para uma unidade com esse grau de complexidade funcionar bem ao final de semana:

(...) são poucos os elementos que têm que dar conta durante a semana e no final de semana. No final de semana o trabalho é dobrado, tanto pra esporte, quanto pra cultura. O cara fica o dia inteiro aqui com um monte de atividades e depois qual é o pique que o pessoal tem pra organizar as atividades de durante a semana que acontecem à noite e durante o dia? Nos três núcleos, cultura, educação e esportes, pouquíssimos elementos e o pessoal da educação também deveria estar revezando no final de semana. Porque se ele faz parte do núcleo principal que é o da educação, ele deveria estar também articulando as atividades de final de semana e durante a semana também. E cadê elemento pra isso? Ou você dá conta durante a semana, que é o regular ou final de semana, porque você não tem. Nós estamos sem o coordenador geral, um externo e um interno. O interno trabalha o tempo todo articulando a semana e no final de semana, como é que acontece? Não dá para acontecer. Faltam para a Bianca pessoas que auxiliam na questão de gestão, porque o pessoal técnico que ela tem aqui é pouco, é

muito pouco. Porque eu acho que tudo que funciona durante a semana, deveria funcionar também no final de semana. (Ana Maria)

Na tentativa de garantir mais funcionários aos finais de semana, os TEFs, nesta nova gestão Kassab, serão novamente obrigados a realizar parte de sua carga horária nos finais de semana. A elaboração de projetos e o planejamento da programação é que poderão garantir um melhor uso do equipamento, embora sejam necessários mais profissionais. Ter o profissional ao final de semana sem que haja um planejamento sobre as possibilidades de uso do equipamento acaba por ser mais uma forma de desperdício de recursos:

(...) Isso, hoje eu não trabalho mais, mas possivelmente a partir do ano que vem, vai ser obrigatório de novo, já saiu uma portaria falando que a gente vai ter que fazer quatro dias durante a semana e um dia no final de semana. Os especialistas não gostaram muito da idéia, justamente por essa idéia inicial, que a gente vinha e não tinha o que fazer. A gente tem uma certa restrição, mas acho que devemos correr atrás para reverter, mas acho que não vai ser possível, então vai ter que ter projetos sim, se tiver, vai ser melhor. Mesmo porque tem que utilizar o espaço que está muito abandonado. (Karla)

Paulo, coordenador de esportes e lazer, reconhece o impasse provocado pela necessidade de pessoal e a programação:

Isso é um impasse terrível, primeiro, o professor não quer vir e não é obrigado a vir (...) A gestora chegou em nós esses tempos e brigou, disse que isso aqui estava “a farra do boi, que a gente estava fazendo um monte de hora extra, que tínhamos um monte de hora a ver para descontar”. Mas como eu vou fazer um evento e não dar a hora para o professor? (...) Ele vem se ele quiser, você até pode fazer a convocação, mas no dia ele falta, vou fazer o quê? (...) Se eu colocar e ela não pagar, como é que vai ficar? Quem vê de fora acha que a gente não quer fazer, que a gente é desinteressado, mas não é isso (...) Teria que pegar professores que queiram trabalhar de final de semana, mas só contratam professores para trabalhar vinte horas e durante a semana, o cara não tem obrigação nenhuma de vir aos finais de semana. Aí fica esse marasmo. A Amanda e a Marcela estão vindo aos finais de semana e estamos conversando com elas para que faça alguns eventos nos dias que estiverem aqui. Não queremos que elas venham aqui e não façam nada. (Paulo)

Marta, coordenadora da Sala CEU, revela no entanto desconhecimento das possibilidades profissionais em relação aos TEFs, reforçando a “cultura de aulas e turmas”, nem sempre adequada ao trabalho comunitário ao final de semana:

Isso a gente está alterando, a gente quer que eles estejam presentes no fim de semana com turmas. A mesma coisa com o pessoal da cultura. O TEF não está lá só para trabalhar com o aluno na semana, ele tem que ter turma, tem que ter o atendimento à comunidade, da mesma forma. (...) Infelizmente o CEU no final de semana ainda está muito restrito à quadra, à piscina e onde tem campo de futebol, no campo de futebol. Para o próximo ano a gente ainda conseguiu ter um trabalho efetivo com as bibliotecas, isso é uma coisa que a gente tem que conseguir caminhar um pouco, porque teria muito o que poder fazer com a biblioteca. (...) Tivemos uma reunião a semana passada, pedindo justamente isso, que as bibliotecas, os telecentros, funcionem no mesmo horário que o

CEU funciona, para todos os espaços estarem abertos. E um dos questionamentos foi esse, para funcionar igual, teria que ter adequação com o número de pessoas. (Marta)

Os depoimentos de Shirlei, da secretaria de esportes, e de Zoraide, ex-gestora, revelam que esse problema da atuação profissional ao final de semana existe desde o início de funcionamento das unidades e ainda não se chegou a um bom termo. No entanto, para a qualificação da oferta de atividades ao final de semana, não há como não operar estes grandes complexos de forma profissional, com pessoal especializado. Falta, portanto, uma política de pessoal em relação a esta questão:

Mas em termos de programação de final de semana era praticamente inexistente. Por quê? Agora falando da parte administrativa, o CEU foi pensado, um coordenador geral, o gestor, aí tinha quem cuidava da parte educativa, a parte da escola e quem cuidava da parte de esporte, o gestor da educação e o gestor do esporte. Esse gestor do esporte organizava os professores em sistema de plantão aos finais de semana e pelo o que me consta havia uma programação muito esparsa para os fins de semana (...) (Shirlei)

A gente acabou tirando os TEFs do final de semana porque era um problema, o que aconteceu? Os coordenadores acabavam ficando lá, se revezavam, não gostavam muito, mas tinha que ficar alguém. O ideal era que tivesse, hoje eles aumentaram a carga dos TEFs eles trabalhavam 20 horas, quem ingressou naquele concurso com jornada de 20 horas, puderam fazer opção para jornada de 40 horas e nessa jornada de 40 horas, eles voltaram a trabalhar aos finais de semana. Mas eles não estão em cima, eu sei disso porque nem atividades eles fazem. Uma das críticas da atual gestora é que eles não trabalhavam de final de semana, a primeira medida dela foi colocá-los no final de semana, causou uma revolta entre eles, mas eles só vão lá cumprir horário, não desenvolvem trabalho nenhum. (Zoraide)

c) Programação integrada: é possível?

São inúmeros os depoimentos que apontam no sentido da falta de integração entre núcleos e escolas. Elen, moradora local, sugere estratégias que poderiam ser efetivadas para contemplar as famílias aos finais de semana:

Por exemplo, quando vem entregar o leite, vem num sábado, isso aqui lota, as mães vem e trazem os seus filhos. Aí poderiam aproveitar esses momentos para ter uma programação cultural e esportiva melhor, nas duas últimas entregas de leite elas tentaram fazer alguma coisa, acho que foi o circo. Acho que foi até por isso que colocaram a entrega do leite no sábado, para que as pessoas viessem mais (...) muitas mães acham que isso aqui é só uma escola ou uma academia durante a semana e não vêm durante o final de semana. (Elen)

Denise, coordenadora de cultura, demonstra a necessidade da programação integrada e alerta para a acomodação existente por parte de pessoal concursado. No entanto, observa-se

que a falta de integração da programação decorre fundamentalmente da falta de estrutura e de disposição profissional em buscar essa integração:

A gente tem que buscar alternativas. No regimento se propõe esse intercâmbio, (com os outros núcleos) que eu acho muito importante, mas não acontece. (...) Você faz parte de uma gestão que administra o complemento de uma educação formal (...) mas a interação é muito complicada, por causa da própria estrutura da prefeitura (...) Então o que eu observo, têm pessoas que se acomodam, por conta do concurso. É complicado, porque na educação tem a estrutura de uma escola pública. (...) Tem que brigar muito para que as coisas aconteçam aqui dentro, as vezes dá vontade de desistir (risos). (...) Outra coisa que eu acho muito difícil é a integração das nossas equipes, apesar de ter melhorado bastante, tem coisas do tipo, isso é do meu núcleo e você é do outro núcleo. Tenho uma dificuldade, isso você vai ver em outros CEUs, que é uma quadra, do núcleo de esportes, em cima de um teatro. Isso dificulta a integração do grupo, eles argumentam, e eu concordo, que eles precisam da quadra para dar aula e eu preciso do teatro, então fica uma coisa, quem ganha mais é o teatro. É complicado, porque eles também têm o direito, eles querem jogar nessa quadra porque é a melhor, mas a gente tem que ver quantidade e quantidade, onde eu consigo atender mais gente? No teatro, e nós temos aqui no CEU mais dez quadras, não são cobertas, mas são alternativas. Mas não deixa de ser complicado. (Denise)

Arlete, ex-gestora, no entanto apresenta uma versão bastante otimista de como se dava a relação entre os núcleos na sua gestão:

(...) nós tínhamos os TEFs, tínhamos as pessoas da secretaria de cultura, quem se incumbia muito da nossa programação da semana inteira era uma pessoa da cultura, que era uma das nossas coordenadoras de cultura do CEU, juntamente com a nossa coordenadora de esportes, era feito um trabalho junto com esporte e cultura para os finais de semana, então a programação era muito planejada e a gente pontuava nas reuniões do Colegiado de Integração a programação também. Era muito orgânico, era muito encaixado nas necessidades da população. Isso não acontece mais assim, não é nada mais assim, não há uma grade de programação desse jeito, não se baseia na necessidade da população. O CEU vive às moscas, eu passo pelo CEU B e vejo a piscina e as quadras vazias. A noite depois das 19 horas está tudo apagado. (Arlete)

As observações realizadas durante o ano de 2004 não corroboram essa visão da ex-gestora. A dificuldade de desenvolvimento de uma programação integrada se deu desde o início. Não havia uma proposta de programação conjunta entre os três núcleos:

Não, não havia. Eu nunca sequer conversei com o pessoal da educação. Eu não sei até hoje quem eram os professores de educação física das escolas, porque eles não tinham vínculo nenhum. Eu não sei o que o núcleo de educação fazia, eles não ficavam no mesmo local, na sala em que eles ficavam, tinha a sala do administrativo, então tinha uma salinha da gestora e a sala do pessoal de secretaria, tinha um espaço de reuniões e depois a sala era dividida ao meio, uma parte para a cultura e a outra para o esporte, o pessoal da educação ficava em um outro prédio, a gente não tinha contato com o pessoal da educação. (Miguel)

O depoimento de Amélia revela o grau de dificuldade da integração entre os núcleos, muito em função dos espaços mal planejados:

A estrutura é puramente política, o que me irrita demais. Na verdade é uma briga política, é uma briga de poder, é uma briga pelo espaço, a gente tem uma briga tremenda por causa dessa bendita quadra que é construída em cima do teatro, a gente não pode planejar, as coisas não podem ser planejadas, eles tem a prioridade, a gente não. Eu falo isso para a coordenadora do teatro, você dá cultura para as pessoas e as pessoas morrem do coração. Eu falo pra ela, as pessoas estão enfartando. Você dá cultura pra elas, elas estão mais cultas, ótimo, mas estão morrendo do coração porque a gente não tem espaço para trabalhar. Eu não digo que a gente quer todo o espaço, a gente quer a democratização do espaço e isso não existe, por que não existe? Porque não tem planejamento. (Amélia)

Karla, professora do núcleo de esportes e lazer, mostra que a relação entre os núcleos sempre foi muito complicada. Deve-se destacar que ela está na unidade desde o início de funcionamento:

(...) Não é muito boa a relação não. Na verdade é assim: acho que todo mundo pensa muito num objetivo específico no seu núcleo e a gente não tem uma união como profissionais da educação, tentando trabalhar em conjunto para crescer junto, isso não existe muito. Existem muitas briguinhas, intrigas em relação a espaço. Um quer o espaço do outro e aí começam a criar umas brigas bobas que existem desde quando eu entrei. Apesar de ser gigantesco, o CEU ter uma hiper estrutura, a gente encontra esses conflitos por espaço. O ginásio, por exemplo, fica em cima do teatro, então quando tem atividade no teatro, a gente não pode trabalhar no ginásio, fica muito restrito, às vezes a gente está dando aula e no meio da aula chega alguém, pede pra sair, porque está passando coisa no teatro. E a gente já tentou conversar com os coordenadores para definirem os horários mais certos, horários programados e não ser de última hora e a gente ter que mandar alunos embora, coisa desse tipo. É sempre o esporte que tem que deixar de acontecer o seu trabalho para dar preferência para os outros. (Karla).

Paulo, um dos coordenadores de esporte e lazer, corrobora a tese das dificuldades de integração entre os núcleos. Destaca ainda as dificuldades enfrentadas junto a gestão, que deveria desempenhar papel fundamental nesta integração:

Eu acho que é fundamental os três núcleos estarem incluídos, ou seja, estarem trabalhando junto. Mas infelizmente não é isso que acontece, todo mundo trabalha separado (...) É uma coisa absurda que acontece. A gente tem que brigar por agenda com a cultura, eles não querem ceder nada. É importante ter a cultura e a educação junto com a gente. No campeonato de voleibol, por exemplo, se tivesse aqui o som da cultura, a divulgação deles e trazer o pessoal da escola pra vir assistir, a coisa acontece, mas do contrário, não, a gente tem que se virar sozinho. Os núcleos estão muito mais em função das pessoas do que do trabalho. Não tem união, a união é zero. Se alguém falou que os núcleos são unidos, mentiu, porque é cada um trabalhando por si. (...) A gestão não colabora, pelo contrário, dificulta até hoje a realização do trabalho. Tudo que foi feito não foi mérito da gestão e sim do núcleo que correu atrás e fez a coisa acontecer. Sem o apoio legal da gestão tudo fica mais difícil. A gente tem que desdobrar para a coisa acontecer e ainda ouvir o pessoal falar mal, é complicado. (...) como é dividido em núcleos, tem muitos desmandos (...) Aqui são três poderes, cultura, educação e esportes e muitas vezes os três não trabalham juntos e quando trabalham, é um querendo atrapalhar o outro, essa que é a verdade. Aqui ainda tem a infelicidade de ter um ginásio embaixo do teatro, isso gera uma briga infernal, acho que não vai acabar nunca. (Paulo)

Roberto, coordenador de cultura, revela interesse no processo de integração da programação tendo inclusive proposto uma estratégia de criação de mural comum para o planejamento. Certamente, isso não seria suficiente, mas seria um início de relação:

(...) eu e mais algumas pessoas, interessadas em ter uma maior integração, propusemos colocar um mural ali para os três núcleos para nós nos entendermos e não termos confusão. Como por exemplo, o caso da quadra que é em cima do teatro, se ela vai ser usada o teatro não pode e vice e versa, isso é um erro de arquitetura, mas vire e mexe vira conflito. (Roberto)

A relação com as escolas, como já foi discutida, acaba por dificultar também a possibilidade de uma programação integrada ao final de semana. O máximo que as escolas têm feito é divulgar a “agenda cultural” sendo que o “boletim de esportes” era desconhecido para elas. Estes são os instrumentos impressos usados para a divulgação mensal das atividades:

A EMEI não tem uma participação efetiva nos eventos nos finais de semana, a gente participa das festas, que são reposições de dias letivos e a gente faz a festa no final de semana com a participação da comunidade, como é tudo muito grande, vem muita gente participar, demanda uma organização grande, mas é muito válido. O retorno por parte da comunidade é muito legal, eles adoram, para comunidade é um atrativo, eles não têm muitas opções. Dos outros eventos de fim de semana, a gente não participa, a gente sabe que tem atividades na pista de skate, que eles têm horários para usar a piscina, que a biblioteca, às vezes tem eventos, coquetéis, lançamento de livros e tal, mas a escola EMEI não participa, o que a gente faz é todo começo do mês a gente divulga a agenda cultural para os pais, quando tem alguma atividade para as crianças no fim de semana a gente reforça para o pai. (Samara)

Renata, ex-gestora, atribui a falta de uma programação integrada à ausência de um trabalho externo de assessoria e acompanhamento, sem dúvida extremamente necessário para auxiliar nas mudanças da cultura institucional já cristalizada:

Porém não sinto que tem aquele planejamento estruturado, aquela coisa toda ou a intencionalidade daquilo que era a intenção anterior de alavancar a movimentação local via projetos de integração, então isso se perdeu um pouco também. Quando as assessorias saem também se perde um pouco, porque as assessorias, elas trazem a contribuição do tipo vamos tentar, vamos possibilitar, então isso se perde um pouco. (...) Na gestão anterior estava-se construindo um trabalho de integração, em comunhão com algumas dificuldades, porque a primeira coisa é você assinar um discurso. A cultura chegou com uma coisa assim: nós somos cultura, até as pessoas começarem a entender que não era bem assim, até mesmo porque quem financia o projeto é a educação, então a educação tem um peso muito forte, quem tem o dinheiro banca. Então a cultura reviu algumas coisas e a gente começou essa construção, só que o tempo foi muito curto para você se aproximar, foi um tempo muito curto para você conseguir afinar algumas coisas. Fazer projetos integrados. (Renata)

Arlete, ex-gestora do CEU B, alerta para o fato de que não há uma intencionalidade da atual gestão no sentido de desenvolvimento de projetos integrados até mesmo por uma questão ideológica, de não se acreditar na necessidade disso:

Mas acho que esse governo não tem perna para fazer essa discussão. Não tem perna porque não é da alçada ideológica deles, eles não sabem fazer, por mais que eles queiram fazer, eles não conseguem fazer porque não faz parte do DNA ideológico deles. Então não tem integração nenhuma, tem pedido de grade e de polícia. É outra história, a cisão é total, isso estou dizendo na minha opinião que pode estar absolutamente impregnada. (Arlete)

d) Divulgação sem projeto adequado de programação?

Na medida em que não há um projeto de programação integrada, não há como imaginar o funcionamento de uma divulgação de forma mais efetiva. Podem ser realizadas melhorias pontuais da comunicação de cada núcleo com a comunidade, mas para a efetiva divulgação seria necessário o desenvolvimento de uma programação integrada que pudesse ser comunicada a toda comunidade. Isso facilitaria sobremaneira o acompanhamento do que é realizado na unidade. Não há instrumentos comuns de divulgação assim como não há estratégias comuns de estabelecimento de relações com as escolas do entorno e nem com as próprias escolas do CEU. Essa dificuldade também acontece desde o início, não havendo sequer um padrão de informação impressa:

A programação para o final de semana que tinha lá era o seguinte: de tal hora a tal hora – caminhada, de tal hora a tal hora – alongamento, de tal hora a tal hora – aula de dança, só. Não tinha nem horários disponíveis para cada esporte no ginásio, a gente é que tinha que ficar falando para dividir o horário. (Miguel)

A informação impressa disponível é a “Agenda Cultural” e mais recentemente o “Boletim de Esportes”. Nota-se que as escolas fazem apenas a divulgação desse material, não havendo sequer um trabalho de esclarecimento da programação junto aos estudantes. Alguns murais na entrada da unidade concentram informações impressas colocadas de forma aleatória e dificultando a leitura:

A agenda cultural a gente divulga, então chega e a gente divulga. A gente participa daquilo que acontece durante a semana. No final de semana eu não sei se as pessoas receberam essa agenda e vieram, eu não sei te dizer porque eu não venho nos finais de semana e muito difícil, as poucas vezes que eu vim no final de semana, eu tive que vir para fazer alguma coisa. Exceto em festas, a gente vem nas festas, eu vejo muito pouca gente aqui no CEU. É uma sensação de solidão. (Yelva)

Além disso, as escolas se queixam de que os alunos acabam sendo “usados” para dar quórum em eventos culturais não tão bons, enquanto que naqueles em que há maior procura há um limite de vagas a serem preenchidas:

Nós temos acesso a Agenda Cultural todo início de mês. Aí nós agendamos o que nos interessa. Aí vou fazer um parêntese, que é um grande bronca minha, se a peça for boa, nós temos direito a quarenta vagas, oitenta vagas, se a peça for uma droga e não vier ninguém aí eles vem aqui e imploram pelo amor de Deus, para a gente levar nossos alunos, isso é corriqueiro, é quase diário. A briga é, quando é bom, nós somos iguais a todo mundo, quando é uma droga, lá vamos nós assistir. (Laura)

Marta, coordenadora da Sala CEU, relata como é feita a divulgação das atividades, por meio do portal da prefeitura na rede mundial de computadores. No entanto, muitas das atividades divulgadas no portal são os horários de cursos e atividades permanentes, não havendo uma preocupação específica para a divulgação dos atrativos de final de semana:

No final de mês eles já fazem uma programação para o mês todo e aí essa programação vai para um portal, tanto vai para o gabinete do prefeito e para o nosso portal da secretaria onde depois é disponibilizado. Fora isso o próprio CEU tem um controle do evento do final de semana e eles computam na planilha de atendimento. (Marta)

Samara, coordenadora pedagógica, é enfática ao afirmar a baixa qualidade da divulgação realizada, inclusive a de outros CEUs:

Eu acho que deveria melhorar a divulgação e incentivo para a comunidade participar. A gente não tem uma boa divulgação, eu conheço a programação porque eu estou aqui dentro e tenho acesso a essas informações, mas eu acho que a comunidade do entorno não tem acesso a programação. Eu já cheguei a assistir um espetáculo aqui, “Pedro e o Lobo”, com doze pessoas. Falta divulgação, não através de folhetos, mas por meios de comunicação mesmo, para atingir essa população. Devia ter em algum jornal a programação dos CEUs, porque a gente também não sabe o que acontece nos outros CEUs. Às vezes a gente fica sabendo por meio de professores que trabalham em outros CEUs. Mas nem a prefeitura tem essa programação única. (Samara)

Elvira também parece compartilhar da mesma opinião e se mostra indignada pelo fato de que um complexo com tal infra-estrutura não ser aproveitado da forma como deveria, configurando-se um desperdício de valiosos recursos públicos:

(...) a gente não entrega esse folhetinho lá na agenda do filho dela, ela não sabe nada de interessante que tem aqui, nada. Por isso, só participa quem está aí na rua do lado. Quando está um pouco mais calor, você vê gente que vem na piscina, mas ainda não vem o tanto que poderia estar vindo ocupar essa piscina, as quadras todas vazias nos final de semana, um absurdo. Já foi mais cheio, mas, já faz mais de um ano que esse espaço está muito vazio. Eu acho que você fazer um bailinho de terceira idade aos domingos, não é suficiente para atender o número de pessoas que tem aqui.(...) se você vier aqui qualquer sábado e domingo, você vai ver isso aqui vazio, sem gente. Você vê um aqui outro ali jogando bola, alguns adultos que vem ocupar a pista de skate, mas olha esse espaço, espaço é maravilhoso, um espaço para receber mil ou duas mil pessoas cada final de

semana, mas não é isso que acontece. Acho um absurdo o preço que se paga para a manutenção de um equipamento desses ficar aqui parado. De você não fazer coisas para a comunidade, faz coisas para as crianças a prefeitura dá dinheiro para essas oficinas, contrata, faz. Mesmo no teatro é uma burocracia tão grande para alguém, algum grupo de teatro de fora, querer passar uma peça nesse teatro que todo mundo desiste, grupos bons, tem um grupo de teatro do ECA mesmo, a gente tem uma professora que é atriz de um dos grupos e a gente não consegue passar uma peça aqui. É um absurdo o que acontece aqui, é um desperdício do dinheiro público. (Elvira)

Elen, moradora local, observa que os funcionários do CEU que moram próximos da unidade acabam aproveitando melhor o espaço, talvez pela própria proximidade com a programação. Seu depoimento revela, no entanto, que parece haver falta de recursos em termos de divulgação:

Eles (os funcionários) são os que mais usam, qualquer evento que tem aqui, você vê gente daqui, a comunidade mesmo que é daqui, mas não é igual era. (...) Eu não sei explicar. Talvez porque era novidade, hoje eles não fazem mais a gente perceber que tem uma coisa boa, não existe mais aquela mesma divulgação, falta uma divulgação para o CEU, ele está construído, mas acho que devia continuar divulgando, porque tem muita coisa boa. (...) Eu acho que é por falta de material, antigamente eles investiam mais na divulgação, hoje eles não têm muito recurso. (...) Tem que fazer chegar a informação via escola, via alguma coisa tem que chegar. (Elen)

Dona Livia, líder comunitária, revela também por meio de seu depoimento a falta de preocupação da gestão do CEU com uma divulgação mais presente no cotidiano da comunidade:

(...) as melhores peças que tem lá, a gente só fica sabendo depois. Esse mês mesmo, aconteceu isso, falaram que o CEU não tinha público e chamaram gente de fora, quando nós vimos, tinha uma fila enorme, fui lá ver o que era e eles me informaram que era uma peça de teatro muito importante. Ninguém ficou sabendo, nem os professores. (...) Esses dias estava bem lotado porque teve uma apresentação de capoeira, veio as escolas de fora, entregar a corda, estava muito lotado, quando tem atividades assim, lota. Tem dia de sábado e domingo que tem a forrozada, a forrozada é uma vez por mês e aí vai bastante gente, porque o pessoal gosta de forró. Tem a domingueira sertaneja que tem dia que tem bastante gente, mas esses dias mesmo, nós fomos lá e estava o teatro vazio. Tem apresentações de música que quando chega até desgosto de ver o teatro vazio. Um espaço tão grande, tão caro e a gente vê daquele jeito. O no final do ano passado aquilo era puro mato, papel jogado por tudo quanto é canto, um abandono total. (...) Tem uma programação que é assim, tal dia tem isso. Você não sabe nem o que é, é uns nomes esquisitos que a gente nem entendia o que era. Devia ter uma pessoa que traduzisse, dissesse isso aqui é isso, vocês querem? (...) Era motivo para estar cheio nos finais de semana. Havia atividades, as atividades culturais, apresentação de dança, grupo tal de teatro vai apresentar uma peça de teatro importante e educativa, o pessoal vai. Agora quando a gente não fica sabendo, como você quer que tenha público? Falta muita informação. (Dona Livia)

Bianca, atual gestora, concorda que falta planejamento para uma divulgação mais efetiva. Roberto, do núcleo de cultura, destaca a iniciativa quase pessoal de tentar integrar as

informações dos núcleos em um único veículo impresso, o que ainda de fato não ocorreu. Nota-se que estas iniciativas deveriam ser estimuladas por meio da coordenação geral dos CEUs, de tal forma a construir uma referencia visual de divulgação comum a todos, o que não ocorre:

Eu ainda acredito que a parte de divulgação está deixando a desejar. Aprender a como divulgar, como informar. O Roberto ainda não saiu na divulgação total, está melhorando, mas precisa divulgar um pouco mais.(...) Acho que os coordenadores externos não saíram em campo para fazer essa divulgação, as próprias escolas reclamam, nós não estamos sabendo. (...) Falta planejamento. A questão da divulgação, ou costume da comunidade, eu não sei eu estou pesquisando para que a coisa aconteça, por exemplo, torneios esportivos, festivais. Mas não é só isso, eu quero que o usuário venha também. Eu fico louca da vida quando aparece uma peça e tem dois ou três gatos pingados assistindo, não é costume. Mas precisa tornar costume. (Bianca)

Eu e o Márcio, criamos juntos um projeto que é o “Jornal do CEU”, aí sim, não ter cara de panfleto como esse aqui, jornal mesmo, com colunas, capitulares, primeira página só com matérias legais, o projeto seria de quatro folhas, a primeira página e dentro os cadernos dos três núcleos, e a tendência é unificar na informação. Também temos um projeto de uma rádio comunitária, estamos pesquisando pra ver se existe num raio de 1 Km do CEU uma rádio comunitária, porque se tiver, não pode ter outra. Se não der certo, demos a idéia de uma rádio interna no CEU e aí nós vamos disponibilizar caixas de som, para informar aqui dentro. O projeto já está na cabeça das pessoas, eu sei que a gente vai barrar em muitas pessoas, mas acho que a tendência é essa, se todo mundo se ajudar. (Roberto)

Amélia, professora do núcleo de esportes e lazer, é enfática ao afirmar que mesmo a programação impressa existente é bastante precária, dificultando a leitura e o acesso por parte da população às atividades:

Horrível. Quem lê esse aqui? Quem lê? Não você não precisa fazer marketing pra fazer isso, não precisa, ninguém lê isso aqui. Quem fez esse aqui é um cara que trabalha com mídia e aí vem falar assim pra mim, a gente não tem dinheiro pra fazer impressão colorida, mas desculpa, mas quem vai ler isso aqui? Faz preto e branco, e outra coisa junta a programação, coloca as coisa principais de cada núcleo, esporte, educação e cultura. Um veículo só, coloca no mural as principais programações dos três núcleos, porque a pessoa pega um papelzinho desses de cada núcleo com uma letrinha dessas de cada um, pequeno. Você acha que ela lê? Você acha que ela sabe o que acontece aqui? Não sabe. (Amélia)

Considerações finais: outra política educacional é possível

Sábado nublado, depois de uma sexta-feira chuvosa. Onze horas da manhã. Em frente ao Centro Educacional Unificado o pequeno comércio que prosperou por ali já funciona. Numa pequena academia de ginástica observa-se alguns alunos correndo na esteira, um pequeno restaurante oferece uma “suculenta feijoada”, o salão de cabeleireiro está aberto. Nota-se placas de “vende-se” e “aluga-se” em outros pequenos imóveis, que certamente valorizaram-se bastante com a instalação do complexo educacional. Se um dos objetivos era interferir na “paisagem urbana”, certamente esse objetivo foi alcançado. No entanto, a capacidade do Estado em interferir e induzir o desenvolvimento urbano não deveria estar à reboque exclusivamente do investimento educacional. Certamente muito do que foi feito ali nessa região já deveria ter sido feito antes: parte do córrego foi canalizado, ruas foram asfaltadas, foram feitas mudanças nos pontos de ônibus e melhorou-se até mesmo o acesso aos caminhões da limpeza urbana. Nada do que já não seria direito da população.

Percebe-se o aquecimento do mercado imobiliário na região, inclusive com lançamentos de pequenos condomínios residenciais de apartamentos e pequenas casas. Ao atravessar a avenida, que também recebeu melhorias de asfalto e sinalização, chega-se ao pátio frontal do CEU, amplo, fechado por correntes para que não sirva como estacionamento. Na entrada principal, grades verdes previstas no projeto original separam o pátio externo do interno. Ao lado direito, uma grande sala, com grandes janelas, onde ficam os responsáveis pela segurança da unidade, está toda pichada. A primeira visão, portanto, já não causa mais a sensação inicial de impacto positivo que causava quando da inauguração. Algumas catracas de alumínio e com circuitos eletrônicos fazem a exata divisão entre o “mundo de fora” e o “mundo de dentro”. Note-se que essas catracas não tem função nenhuma, a não ser função simbólica: estão completamente deterioradas e não funcionam desde o primeiro ano. Nas outras duas entradas do equipamento essas catracas serviram à comunidade: alguém as retirou e as vendeu em algum “ferro velho” da região. Alumínio, um bom dinheiro.

Na guarita dos seguranças a situação é caótica: ela transformou-se no principal veículo de informações da unidade. Sensação de anomia. Há cartazes colados de todas as formas e que não cumprem a função de informar, mas demarcam uma fronteira simbólica importante:

“aqui é serviço público, não queiram informação bem dada e com qualidade, virem-se, descubram as coisas, estamos contribuindo com a educação de vocês”. Cartazes indicam desde projetos novos como programação recente e antiga e aí há realmente mais do que uma “integração”, há uma “mistura”: não se sabe qual núcleo é o responsável, as informações dos diversos núcleos se confundem desordenadamente. Além disso, informações sobre atividades realizadas pela Diretoria Regional de Educação também são afixadas sem o menor controle. Ótimo: após alguns minutos decifrando o mural, observa-se que irá ocorrer um ciclo de filmes sobre Skate, inscrições para os cursos de esportes, vídeos sobre o aniversário de São Paulo, inscrições para projetos de atividades artísticas com jovens, jogos da cidade. Bastante coisa.

Uma enorme placa desbotada no edifício da administração avisa: “Aqui tem ensino em tempo integral”. Se houvesse de fato um estudo específico sobre o funcionamento do “Programa São Paulo é uma Escola” essa placa poderia soar como piada de mau gosto. Trata-se de mais uma forma de gastar o dinheiro da educação de uma forma pouco eficiente e sem controle e que necessitaria de um estudo mais profundo para verificar sua eficácia. Sensação de desperdício. É preciso que se investigue melhor esse tipo de intervenção. Miraculosas tentativas de criação de mecanismos de controle por parte da sociedade civil não adiantarão. Só é possível resolver isso com leis específicas: que cada programa tenha acompanhamento externo independente, tal como uma auditoria. Ainda se está longe disso.

Ainda na entrada, uma placa bastante grande anuncia o nome da unidade educacional, colocada justamente num local que seria estratégico para a comunicação com a comunidade. Efeito simbólico mais uma vez. Os totens informativos do pátio interno também apresentam as informações sobre a programação de forma precária: vários informativos colados, sobrepostos, rasgados. Sensação de abandono. No saguão interno do bloco que parece um grande “container”, no qual funcionam o teatro, o ginásio de esportes, as salas multiuso para música, dança e ginástica, funcionam também os escritórios das coordenações e gestão. Vários totens apresentam, por meio de fotos, atividades realizadas pelos núcleos. Ao menos aqui a informação visual é mais agradável. Sensação de falta de integração.

A piscina está vazia, embora esteja funcionando. Dia nublado e apesar de verão, meio frio. Nas quadras esportivas, alguns jovens jogam basquete na única das cinco quadras onde a tabela e os aros resistiram aos constantes atos de vandalismo. Sensação de falta de monitoramento e de planejamento da programação. É pouco mais de meio-dia. Algumas

crianças brincam junto com adultos em outra quadra e, na pista de skate, poucos jovens arriscam suas manobras. Final de tarde. O dia continua frio e chuvoso. O CEU está vazio.

No início desta pesquisa formulou-se algumas questões que merecem uma reflexão: os objetivos desse tipo de intervenção, por meio de equipamentos “integrados” ou “unificados”, com atendimento ao final de semana e com atividades diversas, para adultos, terceira-idade, jovens e crianças não buscou dar conta de uma “demanda reprimida” do lazer juvenil em áreas com dificuldade de acesso a outros espaços públicos, como chegou-se a imaginar. Não há estratégias específicas para ampliar o “protagonismo juvenil”. Não há uma focalização em determinado público-alvo nas atividades típicas de ampliação do lazer, tais como os cursos livres, as apresentações artísticas, as atividades esportivas, embora possa se perceber uma tendência de maior utilização de determinado público em determinadas atividades, como é o caso dos grupos de terceira idade. Não há também uma preocupação em ampliar a participação comunitária por meio das atividades da própria escola, já que há uma dificuldade visível de integração entre os núcleos de educação, cultura, esportes e lazer e as unidades educacionais, internas e externas. Não há projetos direcionados aos jovens no sentido de frear a “violência local” e os atos de vandalismo contra a própria escola pública, o que pode ser um indicativo interessante de tratar o jovem a partir de seus direitos e não como ameaça. Não há preocupação explícita por parte do município com relação a intersectorialidade no sentido de aumentar a “sinergia” das ações sociais no campo da educação, cultura, esportes e lazer.

Outra questão que foi assinalada de início era sobre o conjunto de conhecimentos de ordem técnica, pedagógica e política — entendidos como pressupostos para a ação — que os formuladores dessas ações deveriam ter para que a intervenção pretendida fosse efetiva do ponto de vista social. Observa-se que não há uma discussão técnica sobre planejamento e programação de complexos educacionais, culturais e de lazer. Enquanto centros educacionais, a gestão central destes equipamentos é entregue a profissionais do campo da educação, com experiência em gestão escolar, mas de uma forma nada democrática. Deve-se lembrar que os poucos avanços conquistados no regimento inicial para uma gestão democrática do complexo educacional nem sequer se efetivaram e foram suprimidos do regimento atual. A democratização da gestão, inclusive com a possibilidade de escolha não apenas de um gestor, indicado por lista tríplice, mas a eleição direta de fato, escolhendo-se ao menos uma tríade de gestores — representantes de funcionários e professores, alunos e familiares e comunidade — com ampla participação da comunidade, crianças e jovens votando, poderia dar um outro

sentido e significado à gestão. Afinal, eleger-se um Conselho Gestor só por uma formalidade, sem representatividade e sem poder de decisão, como tem acontecido, só concorre para o descrédito do processo de participação política. No entanto, a gestão de um complexo comunitário deste porte não pode prescindir de conhecimentos acerca de política cultural, planejamento de lazer, planejamento integrado, educação não-formal e outros. Reitera-se aqui que há, sim, uma gama de conhecimentos necessários a uma boa gestão deste tipo de equipamento e daí a importância da formação continuada e da busca de instituições e pessoas capacitadas e motivadas para a realização de projetos diferenciados de atendimento, construídos juntos com os diversos segmentos da população. O equívoco da opção por esse tipo de política educacional implica agora em maior responsabilidade na procura por alternativas de gestão que possam dar respostas qualitativas com relação ao funcionamento desses grandes complexos, especialmente no que tange à programação de cultura, esportes e lazer. Com a mudança de governo, optou-se por abdicar do acompanhamento e controle externos, o que foi um grande erro e que tem contribuído para dificuldades na gestão destas unidades.

É possível estabelecer pressupostos de ação do poder público com relação a essas políticas integradas no campo da educação, lazer, cultura e esportes, considerando a escola como equipamento “integrador”, desde que os pressupostos de ação sejam formulados com clareza e baseados em critérios técnicos de gestão. Seria necessário para isso investir fortemente na formação continuada de profissionais de carreira, reestruturar carreiras existentes, criar estratégias de intersetorialidade e valorizar sobretudo os profissionais que fazem o atendimento da população. Para isso, seria fundamental a eliminação das possibilidades de indicação político-partidárias no acesso aos cargos, ainda que se reconheça, por meio das observações, aspectos de muita qualidade no trabalho desenvolvido por alguns profissionais indicados politicamente. No entanto, por mais qualificado que seja o trabalho, haverá sempre a porta aberta para uma rotatividade de pessoas que em nada agrega ao funcionamento desses grandes complexos, dificultando-se o estabelecimento de vínculos comunitários. Os bons profissionais devem conseguir suas colocações mediante concurso público e só um sistema adequado de treinamento inicial, formação continuada, valorização profissional, avaliações constantes e transparentes, horizontais e verticais, além de possibilidades de acesso a um plano de carreira é capaz de manter motivado qualquer profissional.

Observou-se também que há conflitos sobre o entendimento do papel da escola como equipamento de lazer e como instituição que deve também educar para o lazer e por meio dele. Além disso, observou-se não haver uma relação entre o processo educativo desenvolvido concretamente pelas unidades educacionais internas e os outros setores do complexo educacional, configurando-se a dificuldade de integração das escolas com os núcleos de educação, cultura, esportes e lazer. Há entraves conceituais e metodológicos entre os atores responsáveis pela gestão do equipamento. Esses entraves, entendidos como todo discurso ou ação, por parte dos agentes envolvidos, que induza a uma dificuldade de estabelecer ações efetivamente integradas e eficientes do ponto de vista educacional, se manifestam de maneira explícita e implícita, por vezes até pessoal, dificultando a execução de ações integradas. Como não há clareza em termos de concepção de integração, as questões pessoais acabam se sobrepondo às questões profissionais.

Os espaços para participação popular na gestão dessas unidades, com vistas à construção de uma sociedade cada vez mais democrática, foram substancialmente alterados mediante a reforma regimental implementada na mudança de governo. O Conselho Gestor, o Colegiado de Integração e as Associações de Pais e Mestres apresentam-se como espaços mais formais do que reais de participação. O fato de suprimir-se do regimento as “Assembléias Gerais” enfraqueceu enormemente a possibilidade de participação popular e dos movimentos e instituições de cada região. Certamente, isso favorece uma gestão não comprometida com a eficiência no funcionamento da unidade, embora o corpo de agentes de gestão – gestor e coordenadores – continuem a sofrer pressões de âmbitos diversos, desde usuários e comunidade externa até de dentro da máquina administrativa, devido à ligação quase que umbilical com as estruturas de poder das Subprefeituras por meio das Diretorias Regionais de Educação. Essa engrenagem do clientelismo político é que teria que ser desmontada. Deve-se lembrar que, mesmo existindo as Assembléias Gerais como instância do regimento inicial, em última instância o gestor acabava sendo indicado por uma lista tríplice e não eleito de forma direta e com ampla participação democrática.

A engrenagem do clientelismo político que se instalou em São Paulo, algo histórico no país porém aperfeiçoado na gestão Marta Suplicy (2001-2004), mediante o discurso de descentralização e criação de 31 subprefeituras, foi enormemente aproveitado na gestão subsequente, Serra-Kassab (2005-2008). Essa engrenagem beneficiou-se enormemente dos CEUs, já que em cada unidade há a possibilidade de composição com cerca de 13 cargos,

ainda que com algumas restrições técnicas. Se, por um lado, esse tipo de coalizão de interesses centrais com os interesses locais possa garantir a governabilidade ao executivo, do ponto de vista de um Centro Educacional essa enormidade de cargos comissionados chega a ser mais do que perverso, pois não há a garantia de continuidade das ações. Foi impressionante observar como houve grande rotatividade de pessoas nesses cargos nesses quatro anos de pesquisa. E esses cargos são a chave para um bom funcionamento dessas unidades integradas.

O fato de haver escolas ou grandes unidades planejadas para a oferta de outras oportunidades educativas além do ensino formal implica novas formas de gestão e organização desse equipamento público e, portanto, profissionais com uma outra formação. Deve-se lembrar que ainda hoje, na ampla maioria dos cursos de preparação de educadores deste país, não há uma disciplina que discuta política cultural, lazer, educação não formal e outros tópicos essenciais para a formação de um profissional para esse setor. Na medida em que a escola foi concebida como um amplo centro comunitário de educação, cultura e lazer, é necessária uma atualização permanente do pessoal de gestão. Além disso, os próprios “Conselhos Gestores” e seus conselheiros eleitos poderiam passar por processos de formação para a compreensão da dinâmica e do significado da educação comunitária de forma mais ampla. Os profissionais designados para a função educativa nesses centros, que vão além da educação formal, poderiam estabelecer outras formas de vínculo com a comunidade. Mas para isso ele não pode estar atrelado a um político local.

Pode-se questionar, diante do quadro apresentado neste estudo, se há possibilidade de transformação dessa realidade. Defende-se aqui que sim, haveria. Desde que houvesse uma mudança de concepção de implementação da política municipal de educação, no sentido de atender fundamentalmente as necessidades de aprendizagem das crianças e jovens. Certamente essas necessidades de aprendizagem passam por uma outra concepção de educação, ampliando-se os limites estreitos dos conteúdos de cada disciplina escolar ao incorporar na dinâmica da cultura escolar outras atividades que foram historicamente impedidas de entrar na escola, permanecendo à margem dela: a música, a dança, as artes, o esporte e as diversas formas de possibilidade de uma “sociabilidade aprendiz”: participação em grupos de interesse em torno de atividades escolhidas e que levem à ampliação da capacidade de aprender. E isto, certamente, pode ser realizado em qualquer escola, independente dos grandes centros educacionais, desde que essa escola receba os

investimentos necessários em espaços, materiais e fundamentalmente, pessoas. Mesmo que o investimento nos trabalhadores dedicados à educação seja significativo parece não ser o suficiente. Investir em pessoas e em projetos educacionais consistentes pode ser melhor do que investir em cimento armado e estruturas pré-fabricadas. Isso já seria um ato revolucionário. O fato é que ao abdicar de um investimento maior no ser humano – alunos, professores e comunidade envolvente – parece ocorrer uma acomodação da esperança na transformação da escola pública e essa acomodação é visível, embora indizível, por parte de seus agentes. Um processo como esse só seria revertido com uma mudança profunda, portanto, na concepção de educação que tem orientado as políticas educacionais. E uma transformação desse tipo pode-se realizar em qualquer escola, com uma maior eficiência de aplicação de recursos públicos.

No entanto, o que se observa é cada vez mais uma tendência na política educacional de incorporação de estratégias de “escolas abertas” a outras atividades e outra temporalidade de aprendizagem – o final de semana sendo estratégico nesse sentido – porém sem o necessário aporte de recursos, conhecimento, profissionalização, integração com as unidades escolares e atuação intersetorial ou multisetorial. O que se apresenta, de fato, quando há escolas abertas, é uma improvisação total. Fica-se, portanto, entre a improvisação total e o espetáculo arquitetônico.

Além disso, imaginar-se uma atuação do poder público municipal por meio de estratégias matriciais de gestão, com a participação de outros setores da máquina pública, buscando-se a intersetorialidade, num quadro como esse que se apresentou é, no mínimo, ingenuidade. As diversas secretarias que compõem o escopo de atendimento social mais imediato nesse setor – educação, cultura e esporte e lazer – são estruturas cristalizadas, pouco afeitas à discussão coletiva e, mesmo as tentativas de intersetorialidade que partem de cima para baixo, verticais descendentes, tal como ocorreram, são insuficientes para alterar toda uma cultura e uma história de distanciamento e setorialidade. Portanto, só há possibilidade de intersetorialidade por meio de mudanças de concepção por parte do corpo técnico que compõe os diversos setores de atendimento à população e esse processo sem formação continuada é impossível. Só há intersetorialidade possível com mudanças verticais ascendentes e horizontais. E, com relação a política municipal atual, isso é praticamente impossível. Sentimento de falta de concepção.

Essa tese é uma tese-denúncia, em certa medida. Resultados podem e devem ser cobrados no sentido de apresentarem-se alternativas a essa política educacional que aqui se descortina. Esse é também o papel da universidade, sem dúvida. Algumas dessas possibilidades estão diluídas ao longo deste estudo e não cabe à universidade a intervenção política, mas sim sua análise. Portanto, tratou-se de revelar as formas pelas quais nos últimos anos – e não apenas, é preciso ressaltar – o cidadão paulistano foi tratado como cliente e como tornou-se refém de uma política educacional tão espetacular quanto equivocada. Além disso, o cidadão paulistano que depende da escola pública municipal tem que conviver, cotidianamente, com o uso da educação como estratégia de fidelização político-partidária. Para desespero dos ideólogos de plantão, isso tem ocorrido indistintamente, por meio de partidos tido como “progressistas” e “conservadores”. Trata-se, dentro da lógica eleitoral, de fazer “bom uso” de um orçamento considerável no sentido de investir-se em políticas que sejam atrativas ao eleitorado, ainda que não se sustentem do ponto de vista de um olhar mais crítico sobre sua capacidade de melhorar a educação.

O que é necessário questionar é o sentido da política educacional: ela poderia trabalhar na melhoria contínua das escolas, por meio de investimento seletivos e adequados. Isso talvez não se transforme imediatamente em votos, pois não é tão espetacular, talvez mais eficiente. Esse tipo de investimento seletivo pode ocorrer de tal forma que as escolas avaliadas como “ruins” passem a ser “boas” e assim por diante, até que se construa uma efetiva rede de escolas de qualidade; ou ela pode apelar para a “espetacularização da arquitetura e da política de educação”, construindo grandes complexos. Um milhão de reais numa escola ruim pode transformá-la: arquitetura, proposta, projeto, formação, outras ações comunitárias. Vinte milhões de reais podem não construir uma boa escola: aberta, democrática, republicana, atenta às necessidades sociais locais e que garanta a aprendizagem de seus alunos. Isso ficou bastante evidente.

Nos locais nos quais foram construídos esses complexos eles apresentam-se certamente como necessários, tal o grau de abandono por parte do Estado de regiões significativas nos grandes aglomerados urbanos. Esses mesmos locais, no entanto, ao mesmo tempo necessitam de ainda maiores investimentos de outros setores da administração municipal, tal como saneamento, habitação, transporte, qualificação profissional, segurança e outros. Pelo observado nesta pesquisa, a mudança visível em termos urbanos ocorreu apenas nas áreas mais próximas do equipamento. Seria necessária uma outra pesquisa para demonstrar se, ao

investir-se os recursos destinados à educação nessas regiões da cidade, elas não acabam sendo ainda menos privilegiadas por outros investimentos necessários relativos ao desenvolvimento urbano e que deveriam também ser um direito da população. Ou seja, há a possibilidade de que, com a construção desses grandes complexos, aquelas localidades passem a ser ainda mais “esquecidas” pois, afinal de contas, já receberam um grande complexo educacional. É paradoxal, mas bastante provável. Seria mais um motivo para questionar-se essa idéia de política educacional como política de reforma urbana. Afinal, reforma urbana é um direito da população. Aliás, necessário seria mesmo uma revolução urbana, tal o nível e o alcance das mudanças necessárias para uma cidade como São Paulo tornar-se de fato uma cidade com boa qualidade de vida para toda sua população. Talvez até mesmo uma “cidade educadora”.

O investimento neste tipo de estrutura educacional, grandes centros comunitários, seria justificável se ela fosse capaz de transformar as possibilidades de uso do lazer popular por meio de atividades qualificadas, ampliando o acesso da população a uma gama de atividades educativas tais como o cinema, o teatro, as atividades corporais, as artes plásticas, a música, dentre outras. Ao contrário disso, os equipamentos demandam um custo social enorme em detrimento do que oferecem em termos de possibilidades educativas. Ao incorporar o lazer à educação por meio desse tipo de intervenção, contraditoriamente, colabora-se para a descaracterização do lazer enquanto possibilidade educacional. O custo disso tem sido enorme diante dos benefícios que se apresentam. Os grandes complexos comunitários não foram capazes sequer de alterar a concepção de escola municipal, ao se reproduzir nestes centros toda a cultura escolar de escolas isoladas da mesma rede. Neste sentido, a política educacional, ao tratar a própria educação como espetáculo, fez uso do lazer como seu mais nobre adereço. Acredita-se que outra política educacional é possível: mas aí é uma outra história, que ainda vai ser escrita.

Bibliografia

- ABRAMOVAY, Miriam (et al). **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002 (a).
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (et al). **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAIDS, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002 (b).
- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: FERNANDES, Renata Sieiro (et al org). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro da Memória, 2001.
- ALMEIDA, Fernando José de. O currículo está nas ruas, praças e muros. In: **Heliópolis Bairro Educador: a construção de um pólo de educação e cultura**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.
- ALMEIDA, Marco Antonio; GUTIERREZ, Gustavo. Subsídios teóricos do conceito cultura para entender o lazer e suas políticas públicas. **Conexões**, Unicamp. v. 2, n.1, 2004, p.48-62. Disponível em www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v2n1. Acesso em 16/01/2008.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, Valquíria (org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p.19-49.
- AMARAL, Silvia Cristina Franco. **Políticas públicas de lazer e participação cidadã: entendendo o caso de Porto Alegre**. Tese de doutorado, Campinas: FEF/UNICAMP, 2003.
- AMARAL, Silvia Cristina Franco. Políticas públicas de lazer: existe possibilidade de uma gestão participativa? In: PADILHA, Valquíria (org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p.156-172.
- ANELLI, Renato. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. **Arquitextos**, nº 55.02. São Paulo: Portal Vitruvius, dez. 2004.
- ANTAS, JR. Ricardo Mendes. **Espaço público de lazer: globalização e instrumentalização do tempo livre na cidade de São Paulo**. Tese de mestrado, São Paulo: FFLCH/USP, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- AQUINO, Julio Groppa. **A agonia silenciosa da educação**. OESP, Aliás, 30/04/2006, p.J6.
- ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.14, n. 40, junho/99, p.111-141.
- ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. IN: RICO, Elizabeth Melo (org) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.29-39.
- ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo e HOCHMAN, Gilberto (org.) **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

ARROYO, Miguel G; BUFFA Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1999.

ASBAHR, Flávia e SANCHES, Ydeliz. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 57-76.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARAN, Paul A; SWEEZY, Paul M. **Capitalismo Monopolista**: ensaio sobre a ordem econômica e social americana. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARBOSA, Alexandre de F. *et al.* A estratégia paulistana de inclusão social: parâmetros para avaliação e monitoramento. In: POCHMANN, Marcio (org.). **Outra cidade é possível**: alternativas de inclusão social em São Paulo. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luiza Costa de Sousa. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Jan-Abr, n. 22, p. 121-136.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**: estudos de nossa ordem social em mudança. São Paulo: Edusp, 1996, p. 91-138.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1994.

BERNARDES, Betina. “Escolão é Carandiru de luxo”. **Revista Primeira Leitura**, Edição 19, set/2003. P.60-62.

BICHIR, Renata Mirandola. **Segregação e Acesso a Políticas Públicas no Município de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. FFLCH, 2006.

BONDUKI, N. e ROLNIK, R. Periferia da Grande São Paulo: reprodução do espaço como expediente de reprodução da força de trabalho. In: Maricato, E. (org.). **A Produção Capitalista da Casa e da cidade do Brasil Industrial**. São Paulo: Alfa-ômega, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Zaia. **Entre questionários e entrevistas**. In: Pesquisa em Educação. São Paulo: Loyola, 2002 (a), p. 27-43.

BRANDÃO, Zaia. A construção de um objeto de pesquisa: problematizando a interdisciplinaridade. In: **Pesquisa em Educação**. São Paulo: Loyola, 2002 (b), p. 27-43.

BRASIL. **Constituição da República**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Discurso do Presidente Lula**: inauguração do Centro Educacional Unificado Jambeiro. Agosto de 2003. Disponível em: www.info.planalto.gov.br. Acesso em 08/01/2008.

BRAVERMAN, Harry. O mercado universal. In: **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980, cap. 13, p. 231-241.

BREMER, John e MOSCHZISKER, Michael Von. **A revolução pedagógica**: escola sem muros, o Programa Parkway de Filadélfia. São Paulo: Ibrasa, 1975.

BUFFA, E. e PINTO, G. A. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

CACASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y El tipo B. **Em Aberto**, Brasília, v.19, n.75, p.49-69, jul.2002.

- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. A máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 47, p. 155-176, mar, 1997.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros-crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CÂNDIDO, Fernando Pereira. **Lazer e educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.
- CARIELLO, Rafael. **CEU deveria virar clube para pobres, sugere antropóloga**. FSP, Ciência, 15/11/2004, p.A14.
- CARRANCA, Adriana. **Cultura, esporte e lazer. Direitos ainda marginais**. OESP, Nacional, 15/09/2008, p.A6.
- CASSEN, Bernard. Por uma sociedade de tempo liberado. **Debates e Reflexões**. São Paulo, n. 8, p. 187-193, jun, 2000.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Luiz E. et alii (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: **Anais da Conferência Nacional de educação, Cultura e Desporto**: Concepção e desafios para o século XXI, 1, 2000, Brasília.
- CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- CASTELLS, Manuel. **The global city**. New York, Londres, Tóquio. Princeton: Princeton University Press, 1991.
- CASTELLS, Manuel. **La era de la información**. Madrid: Alianza, 1998.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTILHO, Alceu. Longe do consenso. **Revista Educação: Edição especial CEU**. São Paulo: Editora Segmento, ano 8, junho de 2004, p.12-13.
- CASTRO, Maria Helena G. Avaliação de políticas e programas sociais: contornos e perspectivas de um campo de estudo em expansão. **Caderno de Pesquisa, NEPP/UNICAMP**, n° 12, 1989. p. 12-18.
- CASTRO, Mary Garcia (org et al). **Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza**. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.
- CEM - Centro de Estudos da Metrópole. **Mapa da vulnerabilidade social e do déficit de atenção a crianças e adolescentes em São Paulo**. São Paulo: relatório de pesquisa, 2003.

COCCO, Giuseppe. Neoliberalismo, sociedade civil e a nova centralidade do trabalho. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, ESS/UFRJ, n.º 2, primeiro semestre/1999.

CODINA, Núria; MUNNÉ, Frederic. Ócio y tiempo libre: consideraciones desde una perspectiva crítica. In: **Licere - Revista do Centro de estudos de Lazer e Recreação**. Belo Horizonte, Volume 5 – n.ºs 1, 2002. p. 59-72.

COSTA, Eduardo Tadeu. **Na rede, pelo lado de fora?** Gestão matricial e políticas públicas de lazer na cidade de Santo André. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas: Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

COSTA, Myriam de Andrade. **A gestão da educação para o lazer no contexto escolar:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: UNOESTE, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, democracia e educação. In: BORGES, Abel Silva (et al). **Escola espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1994. p. 13-26.

CUNHA, Newton. **A felicidade imaginada:** a negação do trabalho e do lazer. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil e espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (a).

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Mato, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002 (b) pp. 95-110.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. eBookLibris.com, 2003. Disponível em: www.ebooksbrasil.com. Acesso em 17/01/2008.

DE MASI, Domenico. **Em busca do ócio**. São Paulo, Veja (comemorativa 25 anos), 1995. p. 40-49.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DÓRIA, Og e PEREZ, Maria Aparecida (org). **Educação, CEU e Cidade:** breve histórico da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: SME, 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais no regime militar brasileiro: 1964-1984. In: Soares, Gláucio e D'Araujo, Maria Celina. (orgs). **21 anos de regime militar:** balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994, p. 271-309.

DUARTE, Hélio. O problema escolar e a arquitetura. **Habitat**, n.4, São Paulo, jul.1951, p. 5.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Studio Nobel/SESC, 1994.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, n.24, 1991, p.85-116.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **Social foundations of postindustrial economies**. New York: Oxford University Press, 1999.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

FAGNANI, Eduardo. Avaliação do ponto de vista do gasto e financiamento das políticas públicas. In: RICO, Elizabeth Melo (org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 20 nº. 59, outubro/2005, p. 97-109.

FARIAS, Doracy; AMARAL, Luíza; SOARES, Regina. **Biobibliografia de Anísio Teixeira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.82, n.200/201/202, p.207-242, jan./dez. 2001.

FARIA FILHO, Luciano M.; Gonçalves, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004.

FASANO, Edson. **Centro Educacional Unificado, contraposição à pedagogia de lata**. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

FERRARO, Alceu Ravello; RIBEIRO, Marlene (orgs). **Trabalho educação Lazer: construindo políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2001.

FERREIRA, João Sette Whitaker. Globalização e urbanização subdesenvolvida. **São Paulo em Perspectiva**. vol.14 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2000.

FERREIRA, João Sette Whitaker. **São Paulo, o mito da cidade-global: ideologia e mercado na produção da cidade**. VI Seminário Internacional da Unidade Temática de Desenvolvimento Urbano da Rede de Mercocidades, Buenos Aires, 3 e 4 de julho, 2003.

FERRETTI, Celso J (et al orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

FIGUEIREDO, Betania Gonçalves. **A criação do SESC e do SESI: do enquadramento da preguiça à produtividade do ócio**. Campinas: IFCH/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1991.

FIGUEIREDO, M.F. E FIGUEIREDO, A.M.C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e conjuntura**. Fundação João Pinheiro, v.1, n.3, set/dez, 1986, p.107-127.

FREIRE, Márcia Rebouças. **Arquitetura na interface com a educação**, p.11-20. Disponível em: Acesso em 05/01/2008.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRÚGOLI JR, Heitor. **São Paulo: espaços públicos e interação social**. São Paulo: Marco Zero, 1995.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. São Paulo, 2004. Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos Acesso em 08/01/2008.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. São Paulo, 2005. Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos Acesso em 08/01/2008.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. São Paulo, 2005. Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos Acesso em 08/01/2008.

GARBIN, Luciana e AMORIM, Silvia. **Arquitetos atacam CEUs de Serra**. OESP, Metrópole, 10/12/2005, p.C1.

GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente: desigualdade exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Vozes/Clacso, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED editora, 2001.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, número 2, segundo semestre de 2006, p. 129-135.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1993.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Imprensa Oficial: 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 (a).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 (b).

GROPPO, Luis Antonio. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. In: **Licere - Revista do Centro de estudos de Lazer e Recreação**. Belo Horizonte, Volume 5 – n^{os} 1, 2002. p. 73-82.

GROSBAUM, Marta e CARVALHO, Lúcia. **Os Centros Educacionais Unificados: um estudo de caso em São Miguel Paulista**. São Paulo: Idéias Consultoria em Educação, 2008.

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o trabalho**. São Paulo: GEOUSP/LAPUR, 1999.

HARVEY, David. **A justiça Social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

HARVEY, David. O trabalho, o capital e o conflito de classes em torno do ambiente construído nas sociedades capitalistas avançadas. **Espaço e Debates**, No 6, 1982.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IOSIF, Ranielle Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil**. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

JACOBI, P. 1989. **Movimentos Sociais e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1989.

JACOBI, Pedro R. Movimentos reivindicatórios urbanos, Estado e cultura política: reflexão em torno da ação coletiva e seus efeitos político-institucionais. In: LARANJEIRA, S. **Classes e movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1990, p.220-244.

JACOBI, Pedro Roberto. Políticas públicas e alternativas de inovação da gestão municipal: o complexo caso da cidade de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**. 5 (2): 31-37, abr.-jun. 1991.

JACOBI, Pedro R. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez, 2001.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOWARICK, L. e CAMPANÁRIO, M. São Paulo: metrópole do subdesenvolvimento industrializado. In: KOWARICK, L. (org). **As lutas sociais e a cidade**: São Paulo: passado e presente. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

KOWARICK, Lúcio. Cidade e cidadania: cidadão privado e sub-cidadão público. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo, v.5, n.2, p.2-8, abr/jun, 1991.

KOWARICK, Lúcio. **Escritos urbanos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KURZ, Robert. **A expropriação do tempo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 3 jan. 1999. Mais! p.3

KURZ, Robert. A ditadura do tempo abstrato. In: **Lazer numa sociedade globalizada**. São Paulo: SESC/WLRA, 2000. p. 39-46.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.

LA BELLE, Thomas. **Nonformal Education in Latin American and the Caribbean**: Stability, Reform or Revolution? New York: Praeger, 1986.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

LEÃO, José Antonio Carneiro. **Considerações sobre o projeto Escola Aberta**: perspectivas para uma agenda de lazer. Trabalho de Conclusão de Curso. Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.

LEITE, Rogério Proença. **Contra-usos da cidade**: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. Campinas: Edunicamp/Editora UFS, 2004.

LEVY, Nelson. Uma reinvenção da ética socialista. In: NOVAES, Adauto (org). **Ética**. São Paulo: Companhia das letras, 1992. p. 163-190.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth Melo (org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.

LOJKINE, J. **O Estado capitalista e a questão urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 2000.

MANSO, Bruno Paes e MIRANDA, Carla. **CEUs nasceram longe da educação**. OESP. Cidades, 23/11/2004, p.C1.

MANSO, Bruno Paes e MAIA JÚNIOR, Humberto. **CEUs viram trunfo de Kassab para as eleições**. OESP, Cidades/Metrópole, 29/09/2007, p. C10.

MARCASSA, Luciana. **A invenção do lazer**: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935). Tese de mestrado, Goiânia:UFGO/FE, 2002.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (org). **Lazer e esportes: políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARQUES, E. e BICHIR, R. Estado e espaço urbano - Revisitando criticamente as explicações correntes sobre as políticas estatais urbanas: Padrões espaciais de ação estatal na infra-estrutura urbana em São Paulo 1978/1998. **Revista de Sociologia e Política**, São Paulo, n. 15, 2001, p. 9-30.
- MARQUES, Eduardo César. **Espaço e grupos sociais na virada do século XXI**. Seminário sobre estrutura social e segregação espacial – São Paulo, Rio de Janeiro e Paris, São Paulo - SP, 2004. Disponível em <http://www.centrodametropole.org.br/pdf/grupos>. Acesso em 04/01/2008.
- MARQUES, Eduardo Cesar e BICHIR, Renata Mirandola. Investimentos públicos, infra-estrutura urbana e produção da periferia em São Paulo. **Revista Espaço e Debates**, N. 42, 2002, p. 9-30. Disponível em: <http://www.centrodametropole.org.br>. Aceso em 04/02/2008.
- MARQUES, E. e BITAR, S. Espaço e grupos sociais na metrópole paulistana. **Novos Estudos Cebrap**, n. 64, 2002, p. 123-131.
- MARQUES, Eduardo; e TORRES, Haroldo G. (org.). **São Paulo: Segregação, Pobreza e Desigualdades Sociais**. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MARTINS, Carlos Alberto Ferreira. **Construir a escola, construir a cidade, construir o cidadão**. V Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, Campinas, 1998.
- MARTINS, José de Sousa. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARTINS, José de Souza. **A educação, entre o balcão e o ensino**. OESP, Aliás, 30/03/2008, p. J5.
- MARTINS, José de Souza. **A derrota por trás da vitória**. OESP, Aliás, 12/10/2008, p. J6.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, K. Propriedade privada e comunismo. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MASCARENHAS, Fernando. **Lazer e grupos sociais: concepções e método**. Tese de mestrado, Campinas: FEF/UNICAMP, 2000.
- MASCARENHAS, Fernando. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. In: **Licere - Revista do Centro de estudos de Lazer e Recreação**. Belo Horizonte, Volume 3 – nº 1, 2000. p. 72-89.
- MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.
- MASCARENHAS, Fernando. **Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer**. Tese de doutorado. Campinas: FEF-UNICAMP, 2005.
- MASCARENHAS, Fernando. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, Valquíria. **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p.75-103.

MASCARENHAS, Fernando. Outro lazer é possível! Desafio para o esporte e lazer da cidade. In: CASTELLANI FILHO, Lino (org.). **Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais**. Campinas: Autores Associados, 2007, p.17-40.

MAZZITELLI, Fábio. **Kassab falha e turno da fome não acaba em 2008**. OESP, Nacional, 24/09/2008, p.A6.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1987. p.191-211.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (et al). **Fala galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOISÉS, José Álvaro. Cidadania, confiança e instituições democráticas. **Lua Nova**, São Paulo, 65: 233-238, 2006.

MONTES, Maria Lúcia. **Lazer e ideologia: a representação do social e do político na cultura popular**. Tese de doutorado, São Paulo: FFLCH/USP, 1983.

MORAES, Viviane Petratti de. **O lazer dos jovens em escolas públicas da rede estadual da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 2002.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **Lanalyse des politiques publiques**. Tradução [fins didáticos] Alceu R. Ferraro. Paris: Montchrestien, 1998. p. 13-32

MUNNÉ, Frederic. **Psicosociología Del tiempo libre: un enfoque crítico**. México: Trillas, 1980.

NERI, Marcelo. Políticas estruturais de combate à pobreza no Brasil. In: Henriques (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v.7, n.2, p.351-368, jul/dez, 2005.

NUN, José. O futuro do emprego e a tese da massa marginal. In: **Novos Estudos. CEBRAP**. São Paulo, n 56, p. 43-62, mar, 2000.

OESP. **CEU era para mudar bairros**. Cidades/Metrópole, 23/11/2004, p. C3.

OESP. **Serra anuncia construção de 5 CEUs**. Cidades/Metrópole, 26/11/2005, p.C4.

OESP. **O retorno dos CEUs**. Editorial. 02/12/2005, p.A4.

OFF, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de (coord). **Políticas de combate à pobreza no município de São Paulo**. São Paulo: PMSP, maio de 2003.

OLIVEIRA, Carlos Alonso B. de. (coord). **Políticas de combate à pobreza no município de São Paulo**. São Paulo: Publisher Brasil, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. O terciário e a divisão social do trabalho. **Estudos CEBRAP**. São Paulo, 24, p.137-168, 1978.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.). **Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global**. São Paulo: Vozes – NEDIC – FAPESP, 1999 pp. 55-82.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. e ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p.15-44.
- ONAGA, Marcelo. **Secretário, Pinotti mudará CEUs**. OESP, Metrópole, 14/12/2004, p.C1.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.
- OTTMANN, Goetz. Cidadania mediada. **Novos Estudos CEBRAP**, 74, mar 2006, p.155-175.
- PACHECO, Reinaldo T. B. **Lazer e cidadania**: estudo comparativo das políticas públicas municipais de lazer em Santo André e São Bernardo do Campo – SP, no período 1989-1992. Monografia de especialização em lazer, Campinas: FEF/UNICAMP, 1992.
- PACHECO, Reinaldo T. B. **A escola pública e o lazer**: um estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro SEE/SP. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP, 2004.
- PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria (org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 173-212.
- PACHECO, Reinaldo. **Lazer, escola e educação física**: determinações materiais e possibilidades concretas de ação profissional. In: ALESP. Seminário Políticas Públicas para a Educação Física Escolar. São Paulo, 2007.
- PADILHA, Paulo Roberto e SILVA, Roberto da (orgs.). **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.
- PADILHA, Valquíria. **Tempo livre e capitalismo**: um par imperfeito. Campinas: Alínea, 2000.
- PADILHA, Valquíria. Consumo e lazer reificado no universo onírico do shopping Center. In: **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p.126-155.
- PAES DE BARROS, Ricardo e CARVALHO, Mirela. Desafios para a política social brasileira. IN: GIAMBIAGI, Fabio; REIS, José Guilherme; URANI, André. **Reformas no Brasil: Balanço e Agenda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004, p. 433-455.
- PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil”. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org). **Democratizar a democracia** – os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, pp. 373-418.
- PARKER, Stanley. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira e SOUZA, Denise Trento de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996 (a).
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996 (b).
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al; orgs. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.
- PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais**: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: PARO, V.H. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001 (a), p.121-139.

PARO, Vitor Henrique. **A Escola: educação, cultura e desporto para a inclusão social**. In: Conferencia Nacional de educação, Cultura e Desporto, 2, Brasília. Síntese, 2001 (b).

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renuncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001 (c).

PARO, Vitor Henrique. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública fundamental**. In: ANPED, 25ª Reunião Anual: coletânea. Caxambu: ANPED, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Lazer e Trabalho: transformações socioculturais**. In: ENAREL, 15, 2003, Santo André, SP. XV ENAREL: coletânea. Santo André: Prefeitura de Santo André e SESC, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso-comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PAULA, Luiz Antonio de. **A derrota não explicada – uma reflexão sobre a eleição municipal de 2004 em São Paulo**. Disponível em www.bocc.ubi.pt. Acesso em 05/01/2008.

PEIXOTO, Elza. Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) séculos XX e XXI – alguns apontamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 561-586, maio/ago, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 06/01/2008.

PENNAFORT, Roberta. **Escolas abertas no fim de semana diminuíram criminalidade em 60%**. OESP, Cidades, Segurança, 13/02/2003, p. C6.

PEREGRINO, Mônica e CARRANO, Paulo. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: **Em questão**. São Paulo: Ação Educativa, nº 1, 2003. p. 13-21.

PEREIRA, Luis. **A escola numa área metropolitana**: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira, 1976.

PEREZ, Cida. Os resultados concretos do investimento em educação. **Revista Fórum**, São Paulo: Publisher, ano 6, dezembro de 2007, p. 46-48.

PERONI, Vera. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90**. Tese de doutorado, Educação/PUC, 1999.

PINTO, José Marcelino. **Administração e Liberdade**: um estudo do Conselho de Escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PINTO, Leila Mirtes S. de M. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**. Volume 27 – nº 3, 2001. p. 53-71.

PIOZZI, Patrizia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova “cidade ética”. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 715-735, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07/01/2008.

PMSP. **Revista EducAção**. PMSP, n.1,2,3,4, 2001 a 2003.

PMSP. **Centro Educacional Unificado**: a cidadania decolando em São Paulo. PMSP, São Paulo, 2004(a).

PMSP. Memória técnica documental. **Catálogo 2004**. 2004(b). Disponível em: Acesso em 06/01/2008.

PMSP. **Programa São Paulo é uma escola**. PMSP, julho de 2005(a).

PMSP. **Secretaria Municipal de Educação**: relatório dos seis primeiros meses de gestão. PMSP, 2005(b).

PMSP. **Educação no município de São Paulo**: uma proposta para discussão. PMSP, 2005(c).

PMSP. **Novos projetos dos CEUs buscam melhorar o atendimento aos alunos.** São Paulo: 11 de Novembro de 2007. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/noticias. Acesso em 08/01/2008.

PMSP/SAS/Centro de Estudos da Metrópole. **Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo.** São Paulo: CEM/CEBRAP, SESC, SAS-PMSP, 04 vols, 2004.

PMSP/SEME. Governo da Reconstrução. Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação. **Prioridade social também para Esporte e Lazer.** Setembro / 2001. 75 p.

PMSP/SME. **Plano de trabalho e proposta político-pedagógica.** SME/DOT, São Paulo (Caderno Educação 3), 2003(a).

PMSP/SME. **Cidade educadora – Educação inclusiva: um sonho possível.** SME/DOT, São Paulo (Caderno Educação 4), 2003(b).

PMSP/SME, 2003. **Centro Educacional Unificado: proposta político-pedagógica.** SME, São Paulo, maio de 2003 (c) (versão preliminar), mimeo.

PMSP/SME. **Legislação sobre os Centros Educacionais Unificados – CEUs.** Decreto n. 42.832, de 06/02/2003, sobre a criação dos CEUs. Publicação: DOM de 07/02/2003(d).

PMSP/SME. **Centro Educacional Unificado – CEU.** Proposta político-pedagógica. Clipping de 04/03/2004. São Paulo. 2003(e).

PMSP/SME. **Legislação sobre os Centros Educacionais Unificados – CEUs.** Decreto n. 43.822, de 18/09/2003, confere nova redação a dispositivos do decreto n. 42.832, de 06/02/2003 e dá outras providências relacionadas à transferência da administração dos CEUs para as subprefeituras. Publicação: DOM de 19/09/2003(f).

PMSP/SME. **Gestão, currículo e diversidade.** São Paulo, SME/ATP/DOT, São Paulo (Caderno Educação 5), 2004(a).

PMSP/SME. **Concepção de educação para uma política pública da Cidade de São Paulo.** SME, São Paulo, 2004 (b).

PMSP/SME. **Centro Educacional Unificado – CEU.** CD: “Primeiros Passos”. Janeiro de 2004(c)

PMSP/SME. **Cidade Educadora - Roteiro de Slides sobre a Cidade Educadora.** 2004(d). 16 p.

PMSP/SME. **Projeto de criação dos Centros de Convivência do Idoso (CCI) nos CEUs.** Comissão Extraordinária Permanente do Idoso e SME. 2004(e). 8 p.

PMSP/SME. **Centro Educacional Unificado – CEU.** Guia do gestor. 2004(f). 52 p.

PMSP/SME. **Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão.** São Paulo, fevereiro de 2005.

PMSP/SME/CONAE. **Operação Urbana CEU.** 2003. 67 p.

PMSP/SME/DOT/IPF. **Relatórios parciais do grupo de pesquisa “Projeto CEU”.** SME/DOT/IPF, São Paulo, 2004.

PMSP/SME/FIAUSP. **Projeto de assessoria à implementação e gerenciamento dos CEUs: relatórios de produto.** Fevereiro a Dezembro. 2004(a). 13 cadernos.

PMSP/SME/FIAUSP. **Programa de formação de equipes: CEUs – Centros Educacionais Unificados.** Agosto a Setembro. 2004(b). V. I e II.

PMSP/SME/FIAUSP. **Estado da arte na gestão dos CEUs.** 2004(c).

- PMSP/SME/FIAUSP. **Projeto de Assessoria à implementação e gerenciamento dos CEUs**. Relatórios de andamento. Fevereiro de 2004 a Janeiro de 2005.
- PMSP/SME/IPF. **Relatório de assessoria do IPF: gestão e projeto educacional**, 2003-2004. 2004, 48p.
- PMSP/SMC/SME/SEME. **Centros Educacionais Unificados**. Plano de Ação 2004. 14p
- PMSP/SME/SMC/SMEL. **Centros Educacionais Unificados: plano de ação 2004**. SME, São Paulo, mimeo, 2004(a).
- PMSP/SME/SMC/SMEL. **Centros Educacionais Unificados: plano de ação 2004**. 2004(b). 15p.
- PORTELLA, Andréa. **Tempo integral não resolve tudo: Museus, praças e igrejas viram salas de aula**. OESP, Especial Educação, 29/04/2007, p.H6.
- RAICHELIS, Raquel. Gestão pública e a questão social na grande cidade. **Lua Nova**, São Paulo, 69: 13-48, 2006.
- REIS, Elisa P. Mudança e continuidade na política rural brasileira. **Dados**, 31(2), Rio de Janeiro, 1988.
- REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- REQUIXA, Renato. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.
- ROCKWELL, Elsie. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- ROCHA, Selma. Tempo, cidade, educação. **Cadernos CENPEC**, número 1, primeiro semestre de 2006, p. 77-83.
- ROJEK, Chris. **Capitalism and leisure theory**. London: Tavistock Publications, 1985.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril cultural/Os pensadores, 1973.
- RUBIN, Issak Illich. **Teoria marxista do valor**. São Paulo: Polis, 1988.
- RUSSELL, Bertrand. **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- SADER, Emir. Trabalho desemprego e tempo livre. In: **Lazer numa sociedade globalizada**. São Paulo: SESC/WLRA, 2000. p. 39-46.
- SADER, Emir, 2004. **Os CEUs da Paulicéia**. In: Jornal O Estado de S. Paulo de 26 de janeiro de 2004, p.2.
- SADER, Emir, 2004. **O outro mundo possível**. In: Jornal Folha de S. Paulo do dia 14 de outubro de 2004, p. 3.
- SAFATLE, Valdimir. **Tudo que é sólido se desmancha em imagens espetaculares**. OESP, Cultura, 13/04/2008, p. D6.
- SALES, Teresa. **Trama das desigualdades, drama da pobreza no Brasil**. Tese de livre-docência. IFCH-UNICAMP, 1993.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **O prazer justificado: história e lazer** (São Paulo, 1969/1979). São Paulo: Marco Zero, 1992.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.
- SANTOS, Milton. Lazer, população e geração de empregos. In: **Lazer numa sociedade globalizada**. São Paulo: SESC/ WLRA, 2000 (a). p. 31-37.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Podemos entrar” ou “vamos entrar”?: as relações entre Programa Escola Aberta e instituições religiosas**. Dissertação de Mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

SILVEIRA, Roberto da Silva. **Cidade e lazer em São Paulo**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FFLCH-USP (Geografia), 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Ricardo de. **Projeto e gestão dos Centros Educacionais Unificados de São Paulo: o desafio da continuidade e da auto-sustentabilidade com a transição da administração pública municipal**. Monografia de Especialização, São Paulo: FEUSP/IPUSP, 2006.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “Amigos da Escola” e outras formas de participação**. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2007.

SPOSATI, Aldaísa. **Cidade em pedaços**. Brasiliense, São Paulo, 2001.

SPOSATI, Aldaísa. **Mapa da Exclusão/ Inclusão Social da Cidade de São Paulo 2000**. São Paulo: PUC-SP, 2001.

SPOSATI, Aldaísa. **Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio**. VII Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública, Lisboa, Portugal, oct. 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 29, jun/99.p.7-13

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, jan/jun. 2001, vol. 27, nº 1, p. 87-103.

SPOSITO, Marília Pontes. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, Márcia Faria. **Violência e criança**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: **Revista Tempo Social**. Volume 5, nº 1-2, 1993.

SPOSITO, Marília; SILVA, Hamilton; SOUZA, Nilson. Juventude e poder local: um balanço das iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, maio-ago, ano/vol 11, n.32, ANPED: São Paulo, 2004. p.238-257.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.7, jun. 1983, p.19-27.

STIGGER, Marco Paulo. Políticas sociais em lazer, esportes e participação: uma questão de acesso e de poder; ou subsídios para tomar uma posição frente à pergunta: “são as políticas públicas para educação física, esportes e lazer, efetivamente políticas sociais?” In: **Revista Motrivivência**. Santa Catarina, Ano X, nº 11, 1998. p. 83-96.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SUPLICY, Marta, 2003. **O preconceito ideológico contra os CEUs**. In: Jornal O Estado de São Paulo. São Paulo, 6 de agosto de 2003, p. 2.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1933.

TEIXEIRA, Hélio Janny; MAZZON, José Afonso; MARTELANC, Roy; MASCARENHAS, Marisa Pulice. **Avaliação da satisfação dos usuários dos centros educacionais unificados da cidade de São Paulo**. IX

Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España, 2 -5 Nov. 2004.

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não-formal na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Haroldo da Gama; MARQUES, Eduardo; FERREIRA, Maria Paula; BITAR, Sandra. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.17 no.47, 2003.

TORRES, H. e MARQUES, E. 2001. Reflexões sobre a hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, n.4, 2001. Disponível em <http://www.centrodametropole.org.br/pdf/grupos> Acesso em 04/01/2008.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1987.

VALLE, Lilian do. O lazer como resistência. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, 12 (4): 44-50, out/dez, 1988.

VIANNA, Maria Lucia T. W. **Em torno do conceito de política social: notas introdutórias**. Rio de Janeiro, dezembro de 2002 (mimeo)

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos**. Serviço Social e Sociedade, Ano XVIII, março de 1997, p.67-73.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Poder político e resistência cultural**. Campinas: Autores Associados, 1998.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

VIEITEZ, Candido Giraldez. Marx, o trabalho e a evolução do lazer. In: BRUHNS, Heloisa Turini (org). **Lazer e Ciências Sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. São Paulo no contexto da globalização. **Lua Nova**, São Paulo, 69: 173-203, 2006.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Campinas: Papirus, 1997.

WERNECK, Cristianne. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: FERNANDES, Renata Sieiro (et al org). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro da Memória, 2001.

ZALUAR, Alba. O esporte na educação e na política pública. **Educação e sociedade**, n.36, abril, 1991.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ZALUAR, Alba. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol.12 n.35 São Paulo: Fevereiro, 1997.

ZANCHETTA, Diego. **Kassab poderá nomear 270 para cargos de confiança**. OESP, Cidades/Metrópole, 20/12/2008, p.C.8.

Anexos:

Anexo 1: Fotos

a) Projeto Arquitetônico dos CEUs:

Arquitetos Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza.

Fonte: <http://www.arcoweb.com.br/arquitetura/arquitetura428.asp>

O objetivo da ilustração é revelar aspectos da *espetacularização* da política educacional implementada.

Foto 2: CEU Rosas da China.

Foto: David Rego Jr.

Foto 3: CEU Rosas da China.

Foto: Nelson Kon.

Foto 4: CEU Perus

Foto: David Rego Jr.

Foto 5: CEU Navegantes. Foto: David Rego Jr.

Foto 6: CEU Três Lagos. Foto: David Rego Jr.

Foto 7: Container

Foto: Nelson Kon

Foto 8: CEU Butantã

Foto: Nelson Kon

b) Fotos de arquivo pessoal do pesquisador.

As fotos selecionadas não identificam os equipamentos observados, conforme foi previsto no projeto de pesquisa. Reitera-se alguns aspectos observados no trabalho de campo.

Fotos 9 e 10: a precariedade da divulgação (2008).

Fotos: Reinaldo Pacheco

Fotos 11 (2008) e foto 12 (2004): a falta de cuidado com o espaço em dois momentos: responsabilidade da população ou falta de projeto consistente de uso?

Fotos: Reinaldo Pacheco

Foto 13 e 14: uso dos espaços.

Fotos: Reinaldo Pacheco

Anexo 2: Roteiros de Entrevista

Coordenação de Educação

Coordenação de Esportes e Lazer

Coordenação cultural

Explicações sobre o objetivo da pesquisa e o anonimato das fontes

História pessoal: relação com atividades culturais e com a localidade

Tempo na função: como encontrou o setor, dificuldades iniciais, relação com a comunidade, relação com outros profissionais e setores

Relação com as escolas do CEU e do entorno

Relação com a Secretaria de Cultura / Esportes e Lazer do município

Conselho gestor e de integração e regimento do CEU

Final de semana: programação, projetos, integração, monitoria, divulgação

Grupos da comunidade e tipos de atividades ofertadas

Pessoal para o setor e formação continuada

Lazer pessoal e Perspectivas – próximo governo

Gestão

Implantação dos CEUs

Explicações sobre a pesquisa: objetivos, anonimato das fontes.

História pessoal: trajetória, vínculo com a comunidade

Tempo na função: como encontrou o setor, dificuldades iniciais, situação atual

Implantação: preparação pessoal, cursos, escolha de equipe, mudanças de governo

Relação com as escolas do CEU

Relação com as escolas do entorno

CEU como política educacional

Conselho gestor e conselho de integração

Relação com outras secretarias (Cultura, Esportes e Lazer)

Formação continuada

Final de semana no CEU: programação, pessoal, integração

Lazer pessoal: freqüenta o CEU e Perspectivas para o próximo governo

Direção, coordenação de escolas CEU (CEI, EMEI, EMEF)

Explicações sobre a pesquisa: objetivos, anonimato das fontes.

História pessoal: trajetória, vínculo com a comunidade e com a região

Escola: dificuldades iniciais, situação hoje

Final de semana – aproveitamento por parte de familiares de alunos e comunidade

Qualidade da programação e o uso dos espaços: durante a semana / final de semana

Conselho de escola, conselho gestor, conselho de integração

Sugestões para o final de semana

Comunidade e familiares de alunos

Explicações sobre a pesquisa: objetivos, anonimato das fontes.

História pessoal: trajetória, vínculo com a comunidade e com a região

Mudanças no bairro e o impacto do equipamento CEU

Uso pessoal e familiar do equipamento – tipo de atividades

Final de semana: como vê

Conselho gestor: participação, conhecimento

O que melhoraria ou mudaria no CEU

Coordenação geral / Sala CEU

Explicações sobre a pesquisa: objetivos, anonimato das fontes.

História pessoal: trajetória, vínculo a educação e com o projeto dos CEUs

Objetivos da coordenação geral

Relação com outras secretarias

Projetos

Formação continuada e acompanhamento do pessoal do CEU

Troca de experiências entre CEUs

Acompanhamento de projetos, programação: visitas, observação, instrumentos de avaliação

Final de semana: o que melhorar

Perspectiva para o próximo governo

Anexo 3: Regimentos**Regimento inicial dos CEUs**

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

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

REGIMENTO PADRÃO DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS - CEUS

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 CEU, 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 frequência, respondendo pelas folhas de frequência 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 CEU, 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 frequência 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 SMC 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 Cultura 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, oficinheiros, 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 assembleias setoriais, quando existirem, e a Assembleia 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.

ANEXO ÚNICO DA PORTARIA SME Nº 4.672, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2006

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

Título I - Da Caracterização, Natureza, Fins e Objetivos

Capítulo I - Da Caracterização; Capítulo II - Da Natureza; Capítulo III - Dos Fins e Objetivos

Título II - Da Estrutura Organizacional e Instâncias de Participação Coletiva

Capítulo I - Da Estrutura Organizacional; Capítulo II - Da Gestão; Capítulo III - Da Secretaria Geral Seção I - Dos Assistentes Técnicos; Seção II - Dos Assistentes de Gestão de Políticas Públicas; Capítulo IV - Do Conselho Gestor: Composição e Atribuições; Capítulo V - Do Colegiado de Integração: Composição e Atribuições; Capítulo VI - Das Comissões Temáticas: Composição e Atribuições; Capítulo VII - Da APMSUAC: Composição e Atribuições

Título III - Dos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, das Unidades Educacionais, dos Equipamentos e dos Espaços

Capítulo I - Do Núcleo de Ação Educacional: natureza, composição e competências; Seção I - Do Coordenador do Núcleo de Ação Educacional; Seção II - Do Coordenador de Projetos Educacionais Internos; Seção III - Do Coordenador de Projetos Educacionais Externos; Capítulo II - Do Núcleo de Ação Cultural: natureza, composição e competências; Seção I - Do Coordenador do Núcleo de Ação Cultural; Seção II - Do Coordenador de Projetos Culturais Internos; Seção III - Do Coordenador de Projetos Culturais Externos; Seção IV - Do Coordenador de Projetos da Biblioteca; Seção V - Dos Bibliotecários e Funcionários da Biblioteca; Capítulo III - Do Núcleo de Esporte e Lazer: natureza, composição e competências; Seção I - Do Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer; Seção II - Do Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Internos; Seção III - Do Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Externos; Seção IV - do Técnico de Educação Física; Capítulo IV - Das Unidades Educacionais; Capítulo V - Dos Equipamentos e Espaços do CEU; Capítulo VI - Das Unidades Especiais; Seção I - Da Padaria – Escola; Seção II - Do Telecentro

Título IV - Do Processo de Planejamento, Elaboração e Avaliação do Projeto Educacional Anual do CEU

Capítulo I - Do Planejamento e Elaboração; Capítulo II - Do Acompanhamento e Avaliação; Título V - Do Funcionamento do CEU; Capítulo I - Do Horário de Funcionamento; Capítulo II - Do Acesso e Circulação

Título VI - Da Comunidade Usuária

Capítulo I - Do Público a ser atendido; Capítulo II - Dos Direitos da Comunidade Usuária; Capítulo III - Dos Deveres da Comunidade Usuária

Título VII - Das Disposições Gerais e Transitórias

REGIMENTO PADRÃO DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS - CEUs

Título I - Da Caracterização, Natureza, Fins e Objetivos

Capítulo I - Da Caracterização

Art.1º - O Centro Educacional Unificado - CEU é composto dos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e de Esporte e Lazer, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços que potencializam as 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 do Município de São Paulo e vinculado à Secretaria Municipal de

Educação, para desenvolvimento de ações articuladas e harmônicas de natureza educacional, social, cultural, esportiva e tecnológica.

Art. 3º - O CEU reger-se-á pela legislação de ensino em vigor, pelas normas de organização e funcionamento da Rede Municipal de Ensino, aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação e pelo presente Regimento.

Parágrafo Único - Os Regimentos das Unidades Educacionais do CEU deverão ser compatíveis com este Regimento.

Capítulo II - Da Natureza

Art. 4º - O CEU é vinculado à Secretaria Municipal de Educação em função de sua natureza educacional e integra o sistema educacional da Prefeitura do Município de São Paulo, sendo, portanto, orientado por suas políticas públicas, atuando de forma articulada na gestão e coordenação dos órgãos que compõem sua estrutura organizacional.

Capítulo III - Dos Fins e Objetivos

Art. 5º - As ações, projetos e programações do CEU têm por principal finalidade a educação e devem ser voltadas para a construção do conhecimento e da cidadania.

Art. 6º - A finalidade social do CEU é promover a defesa e a garantia de direitos constitucionalmente assegurados, públicos e gratuitos, 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. 7º - As regras de utilização dos equipamentos e espaços físicos do CEU, bem como a definição e finalidade de suas ações e projetos, orientar-se-ão pela legislação vigente, pelas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e pelos objetivos e metas estabelecidos coletivamente em seu Projeto Educacional.

Art. 8º - O CEU tem por objetivos:

I) oferecer às crianças, adolescentes e adultos a oportunidade de freqüentarem um espaço criativo de construção de conhecimento; II) ser um pólo de incentivo ao desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da comunidade; III) ser um pólo de experiências educacionais inovadoras; IV) ser um centro de promoção da equidade social de seus usuários.

Título II - Da Estrutura Organizacional e Instâncias de Participação Coletiva

Capítulo I - Da Estrutura Organizacional

Art. 9º - A estrutura organizacional do CEU privilegia as relações horizontais na promoção, organização, execução, acompanhamento e avaliação de projetos e na construção dos objetivos e metas para a Gestão, Núcleos de Ação Educacional e Cultural e de Esporte e Lazer, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços.

Art. 10 - O CEU conta com órgãos e instituições auxiliares, na seguinte conformidade:

I) Secretaria Geral; II) Conselho Gestor; III) Colegiado de Integração; IV) Comissões Temáticas; V) APMSUAC - Associação de Pais, Mestres, Servidores, Usuários e Amigos do CEU; VI) Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer; VII) Unidades Educacionais; VIII) Equipamentos e Espaços; IX) Unidades Especiais.

Capítulo II - Da Gestão

Art. 11 - A Gestão do CEU será realizada de modo cooperativo, cabendo ao Gestor promover a participação da coletividade, tendo no Conselho Gestor a instância consultiva e deliberativa de caráter permanente e no Colegiado de Integração a competência para articular as diferentes instâncias da sua estrutura organizacional, equipamentos e espaços, para tomadas de decisões administrativas e didático-pedagógicas.

Art. 12 - A Gestão do CEU será feita de forma democrática e representativa, de modo a organizar, planejar, executar e avaliar o Projeto Educacional, respeitadas as competências do poder público municipal e a legislação vigente.

Parágrafo Único - A gestão do CEU será orientada pelos seguintes princípios:

a) tomada de decisões de forma coletiva; b) participação da população, por meio das organizações da sociedade civil representativas da comunidade local; c) eleição direta de representantes nas instâncias devidas; d) democratização e circulação de informações; e) acompanhamento e avaliação processual permanente da unidade educacional unificada.

Art. 13 - O Gestor do CEU será nomeado por ato do Executivo Municipal, conforme proposta do Secretário Municipal de Educação, de acordo com as orientações legais e diretrizes oficiais.

Art. 14 - São atribuições do Gestor do CEU:

I) propor ações visando a formação permanente dos profissionais em exercício; II) propor orientação técnico-operacional para projetos, programas e atividades; III) organizar e programar atividades e usos dos espaços, exceto os de uso exclusivo das Unidades Educacionais, hipótese em que deverão ser consultados os respectivos Diretores; IV) propor substituições nos cargos de coordenação, observando as normas estabelecidas para impedimentos legais, quando necessário.

Art. 15 - Compete ao Gestor do CEU:

I) cumprir e fazer cumprir as disposições legais e as diretrizes da política da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com as Políticas municipais das demais Secretarias envolvidas; II) planejar, coordenar, executar e avaliar o Projeto Educacional, administrando os recursos financeiros, materiais e humanos, que visam a consecução de seus objetivos e metas, ouvidas as instâncias competentes; III) elaborar, executar e avaliar os programas, projetos e ações integrados para utilização e operacionalização dos espaços e equipamentos pelos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, como também pelas Unidades Educacionais, em atividades integradas com o público interno e externo; IV) encaminhar ao Conselho Gestor e ao Colegiado de Integração, para fins de apreciação e aprovação os programas e projetos propostos; V) controlar e preservar as dependências e bens patrimoniais; VI) coordenar e acompanhar a execução de atividades administrativas do CEU, tais como: a) contratos de manutenção predial, limpeza, vigilância, monitoramento aquático, manutenção de equipamentos e outros necessários; b) acompanhamento e controle da aplicação dos recursos financeiros e humanos; c) comunicação aos órgãos e às autoridades competentes dos casos de doenças contagiosas; d) controle da movimentação e operações bancárias dentro dos padrões legais específicos e encaminhamento ao Conselho Gestor e ao Colegiado de Integração para a prestação de contas; e) organização dos horários de trabalho do pessoal em exercício no CEU, em conjunto com os membros do Colegiado de Integração, ouvidas as partes interessadas; f) garantia da circulação e acesso às informações recebidas da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Educação e demais Secretarias aos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, às Unidades Educacionais, aos trabalhadores do CEU, aos alunos, aos pais e ao público interno e externo; g) administração e acompanhamento da vida funcional e frequência dos servidores municipais lotados no CEU, respondendo pela folha de frequência mensal, pagamento do pessoal terceirizado, após consulta dos responsáveis de cada Núcleo; h) responsabilidade pelo acompanhamento, execução e avaliação de contratos e convênios junto ao CEU; i) apuração de irregularidades ocorridas no âmbito do CEU, respeitando as áreas e competências dos diferentes Núcleos e Unidades Educacionais e encaminhando-a às autoridades competentes, quando for o caso; j) encaminhamento às autoridades competentes de processos, petições, correspondências oficiais, propostas, programas, projetos e relatórios, dentro dos prazos legais; k) promoção de parcerias e integração dos diferentes Núcleos, Unidades Educacionais, público interno e externo, delegando atribuições, quando necessário, respeitada a legislação em vigor e o presente Regimento; l) vistoria mensal de todas as dependências, adotando providências referentes à manutenção e conservação predial, reformas, vistorias técnicas e outras pertinentes

aos equipamentos; m) garantia da manutenção das condições de segurança, promovendo a integração, no que couber, com a Guarda Civil Metropolitana, a Polícia Militar, e o Conselho de Segurança -CONSEG.

Capítulo III - Da Secretaria Geral

Art. 16 - A Secretaria Geral é a unidade administrativa do CEU, onde se concentram as atividades dos Assistentes Técnicos, Assistentes de Gestão de Políticas Públicas, Auxiliares Técnicos Administrativos e Assistentes de Suporte Técnico, podendo, a critério do Gestor, reunir outros profissionais do CEU.

Art. 17 - À Secretaria Geral do CEU compete, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Gestor:

I) manter o cadastro unificado de usuários, integrando-o às bases de dados de cada um dos Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços; II) atender ao público em geral, prestando esclarecimentos sobre os serviços, programas e atividades desenvolvidas, mantendo em arquivos as inscrições dos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, dos Equipamentos e Espaços e das Unidades Especiais; III) manter estatísticas de desempenho operacional, controlando as metas fixadas no processo de planejamento e posterior envio à Secretaria Municipal de Educação dos indicadores mensais de usuários; 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, o arquivamento, a guarda de documentos, os contratos e o controle de seu patrimônio; VI) organizar e registrar em arquivo a correspondência oficial enviada e recebida; VII) dar suporte técnico necessário aos projetos e programas dos Núcleos de Ação Educacional, Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer; VIII) organizar e manter atualizado o inventário dos móveis, bens materiais e equipamentos existentes em todas as unidades e dependências; IX) manter atualizado o arquivo com os prontuários dos funcionários da Gestão; X) dar informações aos servidores sobre sua vida funcional.

Seção I - Dos Assistentes Técnicos

Art. 18 - Competem aos Assistentes Técnicos, dentre outras funções que a eles forem atribuídas pelo Gestor, ouvido o Colegiado de Integração, as seguintes atribuições:

I) executar atividades de gerenciamento dos recursos financeiros disponibilizados ao CEU, processando as compras e correspondentes prestações de contas, respeitando as disposições legais, as orientações do Gestor e ouvidos os órgãos colegiados; 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 aos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, as Unidades Educacionais, as Unidades Especiais, os Equipamentos e Espaços e a comunidade local, informando, orientando e agilizando os encaminhamentos necessários; V) assessorar o Gestor e os Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, na administração e acompanhamento da vida funcional dos servidores, controlando a frequência e o pagamento do pessoal.

Seção II - Dos Assistentes de Gestão de Políticas Públicas

Art. 19 - Competem aos Assistentes de Gestão de Políticas Públicas - AGPPs, as atribuições previstas na Lei 13.748/04 e, quando lotados no CEU, inclusive:

I) elaborar e datilografar ou digitar ordens de serviços, ofícios, memorandos, boletins, correspondências oficiais, relatórios, declarações, formulários, tabelas, mapas estatísticos e outros documentos em geral; II) dar suporte técnico necessário aos serviços de manutenção, limpeza, vigilância e outros da área administrativa; III) participar, secretariando ou como membro, de comissões, colegiados, conselhos e reuniões em geral; IV) efetuar o cadastro de fornecedores, prestadores de serviços, funcionários, alunos e usuários em geral; V) atender ao público em geral, quando designado pelo Gestor, recebendo e prestando informações; VI) operar o micro computador, fax, aparelhos de som, projetores, outros aparelhos de escritório e de apoio didático-pedagógico; VII) efetuar operações, registros financeiros e operações na rede bancária; VIII) colaborar na realização de aquisições de materiais e contratação de serviços; IX) manter atualizado o arquivo de textos legais e demais expedientes; X) conferir, registrar o recebimento, auxiliar na organização do inventário e do cadastramento de bens de caráter permanente; XI) protocolar e autuar processos administrativos funcionais e de

pagamento e arquivar processos administrativos; XII) dar suporte técnico aos contratos terceirizados; XIII) organizar e manter atualizados os prontuários de vida funcional dos funcionários.

Parágrafo Único - Os Assistentes de Gestão de Políticas Públicas - AGPPs - poderão trabalhar em outros órgãos, espaços ou equipamentos, a critério do Gestor, ouvido o Colegiado de Integração.

Art. 20 - Aplicam-se, no que couberem, aos Auxiliares Técnico-Administrativos - ATAs e aos Assistentes de Suporte Técnico - ASTs, as disposições constantes do artigo anterior.

Capítulo IV - Do Conselho Gestor: Composição e Atribuições

Art. 21 - O Conselho Gestor do CEU é um colegiado composto por funcionários públicos municipais, pais, alunos e membros de organizações representativas sediadas na comunidade, destinado a promover a participação, organização e assessoria social sobre os instrumentos de execução das políticas públicas educacionais disponíveis no CEU, constituindo instância consultiva e deliberativa de caráter permanente, em relação à sua organização e funcionamento, respeitadas as competências do poder público municipal e a legislação em vigor.

Art. 22 - O Conselho Gestor do CEU é composto de 20 (vinte) membros, no mínimo, e 40 (quarenta), no máximo, respeitada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) de representantes dos responsáveis pela educação desenvolvida no CEU e 50% (cinquenta por cento) dos representantes da comunidade.

§ 1º São representantes dos responsáveis pela educação do CEU que compõem 50% (cinquenta por cento) do Conselho Gestor do CEU, os funcionários do(a):

I) Centro de Educação Infantil - CEI; II) Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI; III) Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF; IV) Núcleo de Ação Educacional; V) Núcleo de Ação Cultural; VI) Núcleo de Esporte e Lazer; VII) Telecentro; VIII) Coordenadoria de Educação; IX) Gestor, como membro nato.

§ 2º Os representantes da comunidade compõem 50% (cinquenta por cento) do Conselho Gestor do CEU, com a seguinte proporcionalidade:

I) 20% (vinte por cento) de funcionários das Unidades Escolares do entorno; II) 30% (trinta por cento) de pais das Unidades Escolares do entorno e das do CEU; III) 30% (trinta por cento) de alunos das Unidades Escolares do entorno e das do CEU; IV) 20% (vinte por cento) de organizações da sociedade civil.

§ 3º Haverá o mesmo número de suplentes para o número de membros de cada segmento.

§ 4º O Conselho Gestor terá mandato de dois anos, a partir de sua posse.

§ 5º Cada Conselho Gestor deverá elaborar seu regimento interno.

Art. 23 - O processo eletivo do Conselho Gestor será organizado na seguinte conformidade: I) o Gestor, juntamente com um representante da Coordenadoria de Educação, comporá uma comissão eleitoral mista para organizar as eleições, que será integrada por representantes de todos os segmentos do Conselho Gestor, os quais não poderão ser candidatos a membro do Conselho Gestor; II) As inscrições dos candidatos serão feitas na Secretaria Geral do CEU até 60 (sessenta) dias anteriores ao pleito; III) A Comissão eleitoral deverá marcar período para divulgação dos candidatos, local, data e horário para as eleições que devem ocorrer até 31 (trinta e um) de maio do ano em que houver a eleição; IV) A apuração dos votos será realizada após o término do pleito; V) A posse dar-se-á no dia seguinte após a proclamação dos resultados; VI) O presidente do Conselho Gestor será escolhido dentre e pelos seus membros componentes eleitos; VII) O processo eletivo dos representantes das organizações da sociedade civil para a composição do Conselho Gestor respeitará a diversidade comunitária.

Art. 24 - São atribuições do Conselho Gestor do CEU:

I) viabilizar a implantação, no âmbito do CEU, das diretrizes das políticas públicas municipais, respeitadas as especificidades locais; 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, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica de Assistência Social, Estatuto do Idoso e a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de Setembro de 2000), Lei Orgânica do Município e demais legislações pertinentes; III) analisar, discutir e aprovar o Projeto Educacional do CEU, respeitadas as prioridades definidas e as recomendações dadas pelo Colegiado de Integração; IV) proceder à avaliação institucional em relação às políticas públicas municipais e aos objetivos e metas estabelecidas no Projeto Educacional Anual do CEU.

Art. 25 - O Conselho Gestor do CEU reunir-se-á, por convocação de, no mínimo, 72 (setenta e duas) horas de antecedência, ordinariamente 3 (três) vezes por semestre e, extraordinariamente, quando convocado pelo seu Presidente ou por 1/3 (um terço) de seus membros.

§ 1º - A reunião será instalada em primeira convocação pela maioria absoluta de seus membros e após 30 (trinta) minutos com o quórum presente.

§ 2º - O Conselho Gestor organizará o calendário das reuniões ordinárias e dará ciência do mesmo aos membros ausentes.

Capítulo V - Do Colegiado de Integração: Composição e Atribuições

Art. 26 - O Colegiado de Integração do CEU tem a seguinte composição:

I) Gestor; II) Coordenador do Núcleo de Ação Educacional; III) Coordenador do Núcleo de Ação Cultural; IV) Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer; V) Diretor do Centro de Educação Infantil - CEI; VI) Diretor da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI; VII) Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF; VIII) Coordenador do Telecentro; IX) Coordenador da Biblioteca;

Parágrafo Único - O Gestor poderá convidar, com a aquiescência do Colegiado de Integração, outros coordenadores, conselheiros, técnicos, pesquisadores e especialistas de outras instituições para compor a Reunião do Colegiado de Integração a fim de subsidiar análises e decisões de programas e projetos.

Art. 27- Compete ao Colegiado de Integração do CEU assegurar a integração operacional entre as diretrizes e prioridades da Secretaria Municipal de Educação, das Coordenadorias de Educação, da comunidade interna e da comunidade externa, promovendo a unicidade, a organicidade e a operacionalidade do Projeto Educacional Anual, em seus objetivos educacionais, culturais, esportivos, sociais, políticos e de lazer.

Art. 28 - O Colegiado de Integração do CEU é coordenado pelo Gestor e terá a função de articular, sistematizar e consolidar os projetos e programas, internos e externos do CEU.

Art. 29 - O Colegiado de Integração do CEU reunir-se-á ordinariamente, por convocação do Gestor, com periodicidade mensal, tendo calendário fixo de reuniões para conhecimento prévio dos seus membros, ou extraordinariamente, por convocação do Gestor, ou a pedido da maioria simples de seus membros.

Art. 30 - O Colegiado de Integração do CEU tem as seguintes atribuições:

I) articular, viabilizar e acompanhar as ações, projetos e políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, suas Coordenadorias, Supervisões, Órgãos e Autarquias Municipais, Estaduais e Federais e Organizações da sociedade civil; II) coordenar, acompanhar e avaliar projetos, estágios, monitorias, inovações educacionais, pesquisas e planos de trabalho dos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços do CEU e público interno e externo, compatibilizando os recursos humanos, financeiros e materiais necessários às suas consecuições; III) compatibilizar o Projeto Educacional Anual 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 do Município de São Paulo, o Estatuto do Idoso e a Lei de Acessibilidade, respeitados, no que couberem, os parâmetros do Estatuto do Funcionário Público Municipal, do Estatuto do

Magistério Público Municipal e os termos deste Regimento.

Capítulo VI - Das Comissões Temáticas: Composição e Atribuições

Art. 31 - As Comissões Temáticas poderão ser compostas com número variável e necessário de integrantes interessados em discutir temas específicos para encaminhamento às instâncias decisórias ou de representação da Gestão do CEU.

Art. 32 - É atribuição legítima das Comissões Temáticas a organização de projetos e programas visando ao seu encaminhamento às instâncias de planejamento participativo e decisório do CEU, para análise, aprovação, execução e avaliação de suas respectivas propostas.

Capítulo VII - Da APMSUAC: Composição e Atribuições

Art. 33 - A Associação de Pais, Mestres e Servidores, Usuários e Amigos do Centro Educacional Unificado - APMSUAC é uma instituição auxiliar da Gestão do CEU, representativa dos pais, responsáveis ou tutores dos alunos matriculados, do corpo docente das Unidades Educacionais, dos demais servidores, usuários e amigos do CEU e será regida pela legislação vigente.

Título III - Dos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, Das Unidades Educacionais, Dos Equipamentos e dos Espaços

Capítulo I - Do Núcleo de Ação Educacional: natureza, composição e competências

Art. 34 - O Núcleo de Ação Educacional do CEU é a unidade que se reporta ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria de Educação, e articula-se com os profissionais dos demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços para planejamento, desenvolvimento, implantação, execução e avaliação de projetos internos e externos.

Art. 35 - Ao Núcleo de Ação Educacional do CEU compete: I) promover a ação pedagógica conjunta dos profissionais envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual, nos termos deste regimento; II) planejar, acompanhar e avaliar a elaboração dos projetos internos e externos; III) expor a concepção e promover a execução educacional das ações desenvolvidas, incluindo aquelas sob a responsabilidade dos demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços.

Art. 36 - O Núcleo de Ação Educacional do CEU é composto por: I) Coordenador do Núcleo de Ação Educacional; II) Coordenador de Projetos Educacionais Internos; III) Coordenador de Projetos Educacionais Externos.

Seção I - Do Coordenador do Núcleo de Ação Educacional

Art. 37 - Compete ao Coordenador do Núcleo de Ação Educacional do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Gestor, ouvidas as orientações da Coordenadoria de Educação e do Colegiado de Integração: I) assessorar o Gestor nas ações e projetos educacionais e promover a integração dos mesmos com os demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) planejar, elaborar, executar, acompanhar e avaliar o Plano de Trabalho do Núcleo de Ação Educacional, articulando a consolidação dos planos de trabalho oriundos dos demais Núcleos, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais, dos Equipamentos e Espaços e das possíveis parcerias, articulando, ainda, estas ações de modo interdisciplinar; IV) coordenar a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos projetos educacionais internos e externos; V) coordenar o planejamento, execução e difusão das experiências educacionais inovadoras desenvolvidas no CEU; VI) avaliar e viabilizar a possível execução de propostas de estágio e de monitoria de alunos de graduação para atividades no CEU; VII) avaliar e viabilizar parcerias e execução de propostas de pesquisas educacionais desenvolvidas por instituições de ensino superior, institutos de pesquisas, entidades governamentais; VIII) substituir o Gestor em seus afastamentos e impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo Único - As funções do Coordenador do Núcleo de Ação Educacional, em nenhuma circunstância, se sobrepõem hierarquicamente às funções dos Coordenadores dos Núcleos de Ação Cultural e de Esporte e Lazer, às funções de Direção ou Coordenação Pedagógica das Unidades Educacionais existentes no CEU, nem as suas instituições auxiliares.

Seção II - Do Coordenador de Projetos Educacionais Internos

Art. 38 - Compete ao Coordenador de Projetos Educacionais Internos, do Núcleo de Ação Educacional do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Educacional: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Educacional e assessorá-lo em suas funções internas; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação e execução dos projetos internos; IV) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos e programas internos previstos para o CEU, no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas educacionais sob sua responsabilidade; b) elaboração de planejamento e execução dos projetos internos de forma democrática, cooperativa e participativa; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos educacionais internos; V) substituir o Coordenador de Ação Educacional em seus afastamentos e impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor e a indicação pelo Gestor e/ou Coordenador do Núcleo de Ação Educacional.

Seção III - Do Coordenador de Projetos Educacionais Externos

Art. 39 - Compete ao Coordenador de Projetos Educacionais Externos, do Núcleo de Ação Educacional do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Educacional: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Educacional e assessorá-lo em suas funções externas; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação e execução dos projetos externos; IV) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos e programas externos previstos para o CEU no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas educacionais sob sua responsabilidade; b) elaboração do planejamento e execução dos projetos externos de forma democrática, cooperativa e participativa; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários para o desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos educacionais externos. V) substituir o Coordenador de Projetos Educacionais Internos em seus afastamentos e impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor e a indicação pelo Gestor e/ou Coordenador do Núcleo de Ação Educacional.

Capítulo II - Do Núcleo de Ação Cultural: natureza, composição e competências.

Art. 40 - O Núcleo de Ação Cultural do CEU é a unidade que se reporta ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria de Educação, e articula-se com os profissionais dos Núcleos de Ação Educacional e de Esporte e Lazer, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais e dos Equipamentos e Espaços para planejamento, desenvolvimento, implantação, execução e avaliação de projetos internos e externos.

Art. 41 - Compete ao Núcleo de Ação Cultural do CEU:

I) promover a ação cultural conjunta dos profissionais do CEU envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual, nos termos deste Regimento; II) planejar, acompanhar e avaliar a elaboração dos projetos internos e externos; III) expor a concepção e promover a execução cultural das ações desenvolvidas, incluindo aquelas sob a responsabilidade dos demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços;

Art. 42 - O Núcleo de Ação Cultural do CEU é composto por: I) Coordenador do Núcleo de Ação Cultural; II) Coordenador de Projetos Culturais Internos; III) Coordenador de Projetos Culturais Externos; IV) Coordenador de Projetos da Biblioteca; V) outros funcionários, colaboradores, produtores culturais e artísticos, arte-educadores ou profissionais do Núcleo, Unidades Especiais, Equipamentos ou Espaços do CEU, de Escolas da

região ou outra instituição pública ou privada ou da sociedade civil, formalmente destacados ou designados para atuar em atividades e projetos do Núcleo.

Seção I - Do Coordenador do Núcleo de Ação Cultural

Art. 43 - Compete ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Gestor, ouvidas as orientações da Coordenadoria de Educação e do Colegiado de Integração: I) assessorar o Gestor nas ações e projetos culturais e promover a integração dos mesmos com os demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais Equipamentos e Espaços; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) planejar, elaborar, executar, acompanhar e avaliar o Plano de Trabalho do Núcleo de Ação Cultural, articulando a consolidação dos planos de trabalho oriundos dos demais Núcleos, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais, dos Equipamentos, dos Espaços e das possíveis parcerias, articulando, ainda, estas ações de modo interdisciplinar; IV) coordenar a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos projetos culturais internos e externos; V) coordenar o planejamento, execução e difusão das experiências culturais inovadoras desenvolvidas no CEU; VI) avaliar e viabilizar a possível execução de propostas de estágio e de monitoria de alunos de graduação para atividades no CEU; VII) avaliar e viabilizar parcerias e execução de propostas de pesquisas culturais desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Pesquisas, Entidades Governamentais; VIII) administrar a execução de contratos e de serviços terceirizados pertinentes às atividades culturais; IX) zelar pela guarda e conservação dos instrumentos e equipamentos que lhe forem confiados; X) substituir o Gestor em seus afastamentos e impedimentos legais, caso o Coordenador do Núcleo de Ação Educacional esteja também em impedimento legal, respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo Único - As funções do Coordenador do Núcleo de Ação Cultural, em nenhuma circunstância, se sobreponham hierarquicamente às funções dos Coordenadores dos Núcleos de Ação Educacional e de Esporte e Lazer, às funções de Direção ou Coordenação Pedagógica das Unidades Educacionais existentes no CEU, nem as suas instituições auxiliares.

Seção II - Do Coordenador de Projetos Culturais Internos

Art. 44 - Compete ao Coordenador de Projetos Culturais Internos, do Núcleo de Ação Cultural do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e assessorá-lo em suas funções internas; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos internos, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas; IV) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural informado e atualizado das atividades e ações em andamento sob sua responsabilidade; V) acompanhar e supervisionar o trabalho dos técnicos de som e luz, realizando mensalmente o relatório de realização de serviços; VI) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação e execução dos projetos e programas internos previstos para o CEU no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas culturais sob sua responsabilidade; b) elaboração do planejamento e execução dos projetos internos de forma democrática, cooperativa e participativa, mantendo atualizado o cadastro de usuários; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos culturais internos. VII) substituir o Coordenador de Ação Cultural em seus afastamentos e impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor.

Seção III - Do Coordenador de Projetos Culturais Externos

Art. 45 - Compete ao Coordenador de Projetos Culturais Externos, do Núcleo de Ação Cultural do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e assessorá-lo em suas funções externas; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos externos, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas; IV) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade mantendo o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural informado e atualizado das atividades e ações em andamento sob sua responsabilidade; V) elaborar a

programação e difusão da propaganda da programação cultural do CEU, divulgando ao público em geral, pelos diferentes meios de comunicação, obedecida à antecedência necessária; VI) encarregar-se das atividades relativas a contratos, busca e entrega de filmes, fitas, DVDs e outros, entregar aos órgãos competentes os relatórios de serviços terceirizados para efeito de pagamento, respeitados os prazos previstos; VII) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos e programas externos previstos para o CEU no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas culturais sob sua responsabilidade; b) elaboração do planejamento e execução dos projetos externos de forma democrática, cooperativa e participativa; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários para o desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos culturais externos.

Seção IV - Do Coordenador de Projetos da Biblioteca

Art. 46 - O Coordenador de Projetos da Biblioteca, do Núcleo de Ação Cultural do CEU dedica-se ao desenvolvimento das atividades de coordenação da Biblioteca, reportando-se ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural do CEU.

Art. 47 - Compete ao Coordenador de Projetos da Biblioteca, do Núcleo de Ação Cultural do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e assessorá-lo em suas funções; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) participar do processo de organização, planejamento e execução do Projeto do Núcleo de Ação Cultural e do Projeto da Biblioteca; IV) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos da Biblioteca, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas; V) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural informado e atualizado das atividades e ações em andamento sob sua responsabilidade; VI) administrar e supervisionar os serviços técnicos dos funcionários da Biblioteca, sendo responsável pela escala de plantões, folha de presença, organização das folgas, escala de férias dos bibliotecários e demais funcionários da Biblioteca; VII) orientar e supervisionar a manutenção, preservação, recuperação e atualização dos diferentes tipos de acervo, mobiliário e áreas físicas da Biblioteca; VIII) promover o trabalho cooperativo com as Salas de Leitura ou Espaços de Leitura das Unidades Educacionais e com outras bibliotecas; IX) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação e execução dos projetos e programas da Biblioteca previstos para o CEU, no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas sob sua responsabilidade; b) elaboração do planejamento e execução dos projetos da Biblioteca de forma democrática, cooperativa e participativa; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários para o desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos da Biblioteca.

Seção V - Dos Bibliotecários e Funcionários da Biblioteca

Art. 48 - O quadro de funcionários da Biblioteca do CEU é composto pelos Bibliotecários e demais funcionários da Biblioteca.

Parágrafo Único - Os demais funcionários da Biblioteca serão designados para a função pelo Gestor, ouvido o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e o Colegiado de Integração.

Art. 49 - São atribuições dos Bibliotecários e demais funcionários da Biblioteca do CEU, dentre outras atividades que a eles forem atribuídas pelo Coordenador de Projetos da Biblioteca e pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e ao Coordenador de Projetos da Biblioteca e assessorá-los em suas funções; II) participar do processo de organização, planejamento e execução do Projeto Anual do Núcleo de Ação Cultural e do Projeto Anual da Biblioteca; III) assessorar e participar das propostas, programas, projetos e atividades do Núcleo de Ação Cultural em consonância com o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e o Coordenador de Projetos da Biblioteca; IV) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela execução dos projetos da Biblioteca, sendo responsável pelas atividades propostas que a ele forem atribuídas; V) elaborar, organizar e implementar as atividades essenciais da Biblioteca relativas a arquivos, tombamento de acervo e atendimento ao público interno e externo; VI) zelar e fazer zelar pelo público interno e externo, por todos os tipos de acervo imobiliário e área física da Biblioteca; VII) organizar, executar e controlar o plano de empréstimo do acervo da Biblioteca; VIII) organizar e atualizar as informações

necessárias e disponíveis sobre os projetos e programas pertinentes ao Núcleo de Ação Cultural e aos específicos da Biblioteca.

Parágrafo Único - A vida funcional do Bibliotecário obedece à legislação pertinente, respeitadas as peculiaridades de atuação nos CEUs e no Núcleo de Ação Cultural, do qual a Biblioteca-CEU é parte integrante.

Capítulo III - Do Núcleo de Esporte e Lazer: natureza, composição e competências

Art. 50 - O Núcleo de Esporte e Lazer do CEU é unidade subordinada ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenadoria de Educação e demais Secretarias Municipais, e articula-se com os profissionais dos demais Núcleos de Ação, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais e dos Equipamentos e dos Espaços para planejamento, desenvolvimento, implantação, execução e avaliação de projetos internos e externos.

Art. 51 - Compete ao Núcleo de Esporte e Lazer do CEU: I) promover ações esportivas e de lazer conjuntas dos profissionais do CEU envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual, nos termos deste Regimento; II) planejar, acompanhar e avaliar a elaboração dos projetos internos e externos; III) promover a concepção e execução de esporte e lazer das ações desenvolvidas no CEU, incluindo aquelas sob a responsabilidade dos demais Núcleos de Ação, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços;

Art. 52 - O Núcleo de Esporte e Lazer do CEU é composto por: I) Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer; II) Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Internos; III) Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Externos; IV) Técnico de Educação Física; V) Outros funcionários, colaboradores, voluntários, esportistas, ou profissionais de Núcleos, Unidades Especiais, Equipamentos ou Espaços do CEU, de escolas da região ou de qualquer outra instituição pública, privada ou da sociedade civil, formalmente destacados ou designados para atuar em projetos do Núcleo.

Seção I - Do Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer

Art. 53 - Compete ao Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Gestor, ouvidas as orientações da Coordenadoria de Educação e do Colegiado de Integração: I) assessorar o Gestor nas ações e projetos de esporte e lazer e promover a integração dos mesmos com os demais Núcleos de Ação e Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) planejar, elaborar, executar, acompanhar e avaliar o Plano de Trabalho do Núcleo de Esporte e Lazer, articulando a consolidação dos planos de trabalho oriundos dos demais Núcleos de Ação, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais, dos Equipamentos e dos Espaços e das possíveis parcerias, articulando, ainda, as ações de modo interdisciplinar; IV) coordenar a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos projetos de esporte e lazer internos e externos; V) coordenar o planejamento, execução e difusão das experiências de esporte e lazer inovadoras desenvolvidas no CEU; VI) avaliar e viabilizar a possível execução de propostas de estágio e de monitoria de alunos de graduação para atividades no CEU; VII) avaliar e viabilizar parcerias e execução de propostas de pesquisas de esporte e lazer desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Pesquisas, Entidades Governamentais; VIII) administrar a execução de serviços pertinentes às atividades de esporte e lazer; IX) zelar pela guarda e conservação dos materiais e equipamentos que lhe forem confiados.

Parágrafo Único - As funções do Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer, em nenhuma circunstância, se sobrepõem hierarquicamente às funções dos Coordenadores dos demais Núcleos de Ação, às funções de Direção ou Coordenação Pedagógica das Unidades Educacionais existentes no CEU, nem às suas instituições auxiliares.

Seção II - Do Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Internos

Art. 54 - Compete ao Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Internos, do Núcleo de Esporte e Lazer do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer: I)

assistir ao Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer e assessorá-lo em suas funções internas; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação e execução dos projetos internos, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas; IV) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo o Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer informado e atualizado das atividades e ações em andamento, sob sua responsabilidade; V) organizar a utilização dos espaços, equipamentos, mobiliários e materiais para a plena execução da programação de atividades esportivas e de lazer; VI) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação e execução dos projetos e programas internos previstos para o CEU no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas de esporte e lazer sob sua responsabilidade; b) elaboração de planejamento e execução dos projetos internos de forma democrática, cooperativa e participativa, mantendo atualizado o cadastro de usuários; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos de esporte e lazer internos; VII) substituir o Coordenador de Esporte e Lazer em seus afastamentos e impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor.

Seção III - Do Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Externos

Art. 55 - Compete ao Coordenador de Projetos de Esporte e Lazer Externos, do Núcleo de Esporte e Lazer do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer e assessorá-lo em suas funções externas; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação e execução dos projetos externos, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas; IV) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo o Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer informado e atualizado das atividades e ações em andamento sob sua responsabilidade; V) organizar a utilização dos espaços, equipamentos, mobiliário e materiais para a plena execução da programação de atividades esportivas e de lazer; VI) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação e execução dos projetos e programas externos previstos para o CEU no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas de esporte e lazer sob sua responsabilidade; b) elaboração do planejamento e execução dos projetos externos de forma democrática, cooperativa e participativa; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos de esporte e lazer externos.

Seção IV - Do Técnico de Educação Física

Art. 56 - Compete ao Técnico de Educação Física do Núcleo de Esporte e Lazer do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Esporte e Lazer e assessorá-lo em suas funções; II) coordenar, planejar, supervisionar, ensinar, treinar, implementar e avaliar atividades, estudos, trabalhos, programas, planos, projetos e pesquisas na área de esporte e lazer; III) executar treinamentos especializados em modalidades esportivas e de lazer para os públicos interno e externo; IV) participar de equipes interdisciplinares com os demais Núcleos de Ação, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços do CEU; V) organizar, supervisionar, executar e ministrar cursos, palestras e atividades de orientação, educação corporal, reciclagem e treinamento profissional nas áreas de atividades física, desportiva e de lazer.

Parágrafo Único - A vida funcional do Técnico de Educação Física obedece à legislação pertinente, respeitadas as peculiaridades de atuação nos CEUs e no Núcleo de Esporte e Lazer.

Capítulo IV - Das Unidades Educacionais

Art. 57 - São Unidades Educacionais do CEU aquelas com as mesmas estruturas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive com a instalação de Sala de Leitura ou Espaços de Leitura e Laboratório de Informática Educativa: I) Centro de Educação Infantil - CEI; II) Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI; III) Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF.

Parágrafo Único - As funções dos quadros de funcionários que compõem as Unidades Educacionais do CEU

são as mesmas das existentes na estrutura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive as dos Professores Orientadores de Sala de Leitura - POSLs e dos Professores Orientadores de Informática Educativa - POIEs.

Art. 58 - As Unidades Educacionais do CEU são regidas pela mesma legislação e orientam-se, de forma geral, pelos mesmos planos, diretrizes e políticas públicas que as outras unidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atentando para as especificidades de sua atuação no CEU, em seus projetos, programas e ações.

Art. 59 - As Unidades Educacionais do CEU constituem unidades administrativas educacionais autônomas, subordinando-se à Secretaria Municipal de Educação e integrando-se, do ponto de vista operacional e pedagógico, à estrutura organizacional do CEU, na promoção da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, em parcerias com os Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, as Unidades Especiais e os Equipamentos e Espaços do CEU.

Art. 60 - A substituição de pessoal das Unidades Educacionais do CEU obedecerá à legislação pertinente em vigor.

Art. 61 - Caberá às Unidades Educacionais do CEU e a seus dirigentes, dentre outras funções que a eles forem atribuídas por lei e por suas respectivas Secretarias de origem, elaborarem seus planos de trabalho, priorizando o trabalho conjunto com os Núcleos de Ação Educacional e Cultural e de Esporte e Lazer, Unidades Especiais e os Equipamentos e Espaços do CEU.

Capítulo V - Dos Equipamentos e Espaços do CEU

Art. 62 - São equipamentos e espaços do CEU aqueles que contam com similares na estrutura das Secretarias Municipais da Prefeitura do Município de São Paulo e têm o gerenciamento de seu uso pelos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, referendado pelo Colegiado de Integração: I) teatro; II) biblioteca; III) ateliês; IV) estúdios; V) sala multiuso; VI) quadra poliesportiva; VII) piscina; VIII) sala de dança e ginástica; IX) pista de skate; X) áreas livres de uso comum.

Art. 63 - Têm a mesma definição dos equipamentos e espaços referidos no artigo anterior, outros existentes ou que venham a ser criados, tais como, pátios, salas de exposição, lagos, parques, campos de futebol, campos de tênis e outros.

Capítulo VI - Das Unidades Especiais

Seção I - Da Padaria-Escola

Art. 64 - Padaria-Escola é o espaço do CEU destinado ao desenvolvimento de projetos de formação profissional na área específica.

§ 1º - Os projetos a serem executados no espaço da Padaria-Escola serão analisados pelo Gestor do CEU, respeitadas as diretrizes das políticas públicas municipais pertinentes e referendados pelo Colegiado de Integração.

§ 2º - Os projetos desenvolvidos na Padaria-Escola podem ser de múltiplas naturezas e podem envolver patrocínio obtido por meio de parcerias, respeitadas as normas legais vigentes.

Seção II - Do Telecentro

Art. 65 - O Telecentro é o setor que tem como objetivo a inclusão digital, a cultura virtual e a utilização de recursos tecnológicos próprios, constituindo-se instrumentos de efetivação da democratização e do acesso às informações.

§ 1º - O Telecentro é destinado ao atendimento dos usuários do CEU, não havendo impedimento ao

atendimento dos alunos da Rede Municipal de Ensino.

§ 2º - As atividades desenvolvidas no Telecentro, de competência da Secretaria Municipal de Comunicação, por intermédio da Coordenadoria do Portal Eletrônico e da Inclusão Digital, serão acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação, que assegurará o trabalho cooperativo com os Laboratórios de Informática Educativa das Unidades Educacionais.

Título IV - Do Processo de Planejamento, Elaboração e Avaliação do Projeto Educacional Anual

Capítulo I - Do Planejamento e Elaboração

Art. 66 - São agentes participativos no processo coletivo de planejamento, elaboração e avaliação do Projeto Educacional Anual do CEU os representantes do: I) Núcleo de Ação Educacional; II) Núcleo de Ação Cultural; III) Núcleo de Esporte e Lazer; IV) Centro de Educação Infantil; V) Escola Municipal de Educação Infantil; VI) Escola Municipal de Ensino Fundamental; VII) Telecentro; VIII) Padaria-Escola.

Parágrafo Único - Poderão também participar do processo de planejamento do CEU representantes da comunidade externa.

Art. 67 - O planejamento anual é um processo dialógico, participativo e contínuo de ação-reflexão-ação dos Núcleos de Ação Educacional e Cultural e Núcleo de Esporte e Lazer, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais e dos Equipamentos e dos Espaços do CEU, na definição das prioridades, diretrizes, objetivos e metas, dos recursos humanos, financeiros e materiais para o ano.

Art. 68 - O Projeto Educacional Anual do CEU é elaborado de acordo com os fundamentos das políticas públicas municipais e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, aprovado pelo Colegiado de Integração e nos termos deste Regimento, observando os seguintes princípios norteadores:

I) garantia dos direitos constitucionais de acesso aos bens e serviços de educação, cultura, esporte e lazer; II) fortalecimento das políticas públicas regionalizadas e descentralizadas, no atendimento às necessidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos da comunidade local; III) constituição de uma rede de proteção social, de educação permanente e de desenvolvimento humano sustentável na articulação do poder público e das organizações da sociedade civil; IV) oferta de educação de qualidade que pressupõe a equidade e participação na aprendizagem, na gestão e no planejamento; V) constituição de pólo de desenvolvimento humano e social da comunidade na qual está inserido o CEU num projeto de articulação da cidade educadora.

Capítulo II - Do Acompanhamento e Avaliação

Art. 69 - O acompanhamento e a avaliação do Projeto Educacional Anual do CEU serão realizados pelas Unidades Educacionais, pelos Núcleos, pelas Unidades Especiais, pelos Equipamentos e Espaços e pelo Conselho Gestor e constituem atividades de caráter permanente das instâncias de gestão e de participação do CEU.

Art. 70 - O acompanhamento e a avaliação do Projeto Educacional Anual do CEU têm como pressupostos básicos:

I) a análise diagnóstica das ações desenvolvidas no ano em curso, tendo como referência as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação; II) a avaliação de desempenho de funcionários e usuários; III) a avaliação institucional permanente pelos funcionários e usuários.

Art. 71 - A Coordenadoria de Educação e as instâncias de gestão e de participação coletiva devem estabelecer anualmente os indicadores para a avaliação dos:

I) Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais e Projetos Educacionais dos Núcleos do CEU; II) Planos de Trabalho dos Coordenadores de Projetos e das programações internas e externas de atividades e uso dos

equipamentos e espaços do CEU; III) Projetos da Biblioteca, do Telecentro, da Padaria-Escola e outros.

Art. 72 - Os projetos existentes serão avaliados em função dos objetivos e metas educacionais estabelecidos para cada ano.

Art. 73 - As reuniões do Conselho Gestor e do Colegiado de Integração também são instâncias de avaliação para os projetos em curso no CEU.

Título V - Do Funcionamento do CEU

Capítulo I - Do Horário de Funcionamento

Art. 74 - O CEU funcionará todos os dias, de segunda-feira a sexta-feira, das 7h00 às 22h00 e aos sábados e domingos das 8h00 às 20h00.

§ 1º - Nas Unidades Educacionais que mantêm o atendimento à Educação de Jovens e Adultos - EJA, será estabelecido o horário das 19h00 às 23h00.

§ 2º - Aos sábados, domingos, feriados, períodos de férias e recessos escolares os usuários e visitantes poderão usufruir mais amplamente dos Equipamentos e Espaços para atividades culturais, esportivas e de lazer, nos horários pré-estabelecidos pelos órgãos da Gestão ou pelos respectivos responsáveis por eles.

§ 3º - O CEU não funcionará nos dias 1º de janeiro e 24, 25 e 31 de dezembro, e outros dias determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Capítulo II - Do Acesso e Circulação

Art. 75 - O acesso e a circulação no CEU serão regulamentados por normas discutidas pelas suas instâncias coletivas, respeitadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 76 - A Gestão do CEU deve divulgar amplamente este Regimento, os seus respectivos Projetos Educacionais e demais planos de trabalho, programações, eventos, resultados de avaliações e decisões colegiadas.

Título VI - Da Comunidade Usuária

Capítulo I - Do Público a Ser Atendido

Art. 77 - O público a ser atendido pelo CEU compreende a população local, os usuários das escolas, os usuários representantes dos órgãos públicos e os participantes de organizações da sociedade civil da área de abrangência da Coordenadoria de Educação.

Parágrafo Único - Nos casos de localização dos CEUs em regiões limítrofes entre Coordenadorias de Educação e nos casos de moradores de regiões que não contem com CEUs próximos, a Secretaria Municipal de Educação e as respectivas Coordenadorias de Educação deliberarão a forma de atendimento ao público e às escolas.

Capítulo II - Dos Direitos da Comunidade Usuária

Art. 78 - Os direitos da comunidade usuária do CEU decorrem dos direitos e garantias fundamentais dispostos na Constituição Federal, na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na Lei Federal nº 8.069, de 13/07/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), na Lei Orgânica do Município de São Paulo - LOMSP, na Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso) e na Lei nº 11.345, de 14 de abril de 1993 (Lei de Acessibilidade) e respectivas alterações.

Art. 79 - Assegura-se aos alunos e usuários do CEU ampla liberdade de expressão e organização, para as quais

a comunidade do CEU deve concorrer ativamente, respeitadas as decisões dos órgãos colegiados e a legislação vigente.

Art. 80 - Os alunos das Unidades Educacionais do CEU, os alunos das Unidades Educacionais do entorno e os usuários da comunidade em geral poderão participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual do CEU, de forma representativa, nos Conselhos estabelecidos.

Art. 81 - É direito do usuário o acesso aos critérios de inscrição nas atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer do CEU e eventuais listas de espera, por meio de informações e comunicações dos núcleos específicos.

Parágrafo Único - As disposições constantes do "caput" deste artigo não se aplicam às matrículas de alunos nas Unidades Educacionais do CEU, cujos critérios são iguais aos utilizados para as demais Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Capítulo III - Dos Deveres da Comunidade Usuária

Art. 82 - Os deveres dos alunos e da comunidade usuária decorrem deste Regimento, dos objetivos gerais e específicos do CEU e do interesse público na preservação dos equipamentos e espaços do CEU.

Art. 83 - São deveres dos alunos e da comunidade usuária interna e externa do CEU: I) conhecer, fazer conhecer e cumprir o presente 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, com antecedência, a desistência de usufruir de qualquer atividade para a qual esteja inscrito, permitindo a redistribuição das vagas; V) cooperar e zelar pela boa conservação das instalações físicas, dos equipamentos, dos espaços e dos materiais disponíveis no CEU, concorrendo para suas boas condições de asseio e conservação; VI) não portar material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade física pessoal e coletiva; VII) zelar pelo bom funcionamento das atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de lazer; VIII) respeitar e tratar com urbanidade os servidores e funcionários.

Título VII - Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 84 - A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá as diretrizes e políticas públicas a serem adotadas no CEU.

Art. 85 - Os plantões aos sábados, domingos e feriados ficam a cargo da Gestão, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais e dos Equipamentos e Espaços que funcionarem nesses dias, em escala organizada previamente pelos funcionários competentes.

Art. 86 - Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelo Gestor e / ou Coordenador da Coordenadoria de Educação ou terão sua solução orientada pela Secretaria Municipal de Educação, pelas demais autoridades e órgãos competentes, respeitadas suas respectivas áreas de atuação e, quando necessário, por meio de portarias, comunicados ou instruções complementares.

Art. 87 - Este Regimento, devidamente aprovado pelas instâncias competentes, entrará em vigor a partir de 01/01/2007.