O CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

JESSICA MARIA DE ANDRADE

RESUMO
Entendemos ser necessário lançar luzes na importância do Centro Educacional Unificado enquanto espaço de Educação de Qualidade e inserção social através do esporte, cultura e educação. O interesse pelo tema surge por conta de que, se o acesso na Educação Infantil de São Paulo é uma meta da Prefeitura Municipal de São Paulo, o mesmo não se pode dizer no que tange à qualidade da mesma.Pretendemos, com esta pesquisa, identificar resquícios de qualidade da educação, no Centro Educacional Unificado, na modalidade de Centro de Educação Infantil. A elaboração desta pesquisa se dará através de levantamento e análise das fontes bibliográficas, no que se refere à qualidade da educação na Educação Infantil e legislação especifica da criação do Centro Educacional Unificado.A estrutura desta pesquisa se dará a partir de três capítulos fundamentais para elaboração deste trabalho. No primeiro capítulo, irei abordar a legislação especifica do Centro Educacional Unificado; no segundo capítulo, será mencionada a legislação da modalidade de Educação Infantil e no capítulo terceiro, mencionarei os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

PALAVRA CHAVE: Centro Educacional Unificado; Educação Infantil; Qualidade da Educação Infantil.

ABSTRACT
We understand that it is necessary to shed light on the importance of the Unified Educational Center as a space for Quality Education and social insertion through sports, culture and education. We intend, with this research, to identify remnants of quality of education, in the Unified Educational Center, in the modality of Early Childhood Education Center.

KEYWORD: Unified Educational Center; Early Childhood Education; Quality of Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a questão da qualidade de Educação Básica é o ponto crucial nas políticas públicas de governo e estado. Se a meta da Prefeitura Municipal de São Paulo é ampliar o atendimento na Educação Infantil, o mesmo não se pode dizer da qualidade da mesma.

Percebe-se que os convênios com entidades de caráter privado/filantrópico na cidade de São Paulo passam a prevalecer em sua organização no serviço de atendimento à primeira infância.

Compreende-se que com a transposição das creches para a SME esperava-se que a política de convênios de entidades para a criação de novas vagas fosse diminuindo e que proporcionalmente a rede direta fosse ampliada, em especial por conta do processo de formação docente que se deu na ocasião da transposição destes equipamentos para a educação, que passou a exigir dos profissionais que atuavam no atendimento direto às crianças a formação mínima no magistério em nível médio, e com o enquadramento destes como docentes na carreira do magistério municipal.

Esse trabalho tem como objetivo identificar se a ideia de Centro Educacional Unificado contribui de fato para a qualidade da educação na Educação Infantil do município de São Paulo.

Seria a questão do espaço físico um caminho possível para avançar rumo ao que a sociedade, família e estado almejam? Ou seja, a uma educação que de fato prepare nossas crianças para serem críticos e atuantes na sociedade.

Observamos que a história da educação infantil no Brasil, ao longo da consolidação de nosso país em um Estado Nacional, se funde ao percurso percorrido pelos grupos organizados na busca pela garantia de direitos sociais, tais como o movimento de mães trabalhadoras, datados da década de 1930 com o início do processo de industrialização dos grandes centros urbanos do país, assim como os grupos de mulheres feministas e a “Criança Pró-Constituinte”, vistos durante os anos de 1980 e 1990 (ROSEMBERG, 2003).

Acompanhando a consolidação do direito subjetivo à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e, posteriormente, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), o Estado Brasileiro2 , na qualidade de agente fomentador de políticas públicas efetivas da inserção social de todos os brasileiros, delegava a entidades de cunho filantrópico a educação e os cuidados para com as crianças pequenas, valendo-se da prerrogativa de compensar carências e limitações inerentes aos filhos legados das famílias mais pobres.

A ausência do estado na educação das crianças pequenas, considerada hoje uma política pública fundamental para a efetivação de uma educação pautada em princípios qualitativos, marcou substancialmente o modo como os governos que se sucederam no comando do país trataram e continuam a tratar a educação infantil no que tange a sua efetivação como etapa inicial da educação básica.

Olhando o princípio constitucional, regulamentado pela LDB/96, de que a educação infantil tem como objetivo educar e cuidar das crianças com idade entre 0 a 5 anos, em um ambiente que seja diferente do escolar – enquanto lócus privilegiado do processo de alfabetização –, do familiar, do hospitalar e que contemple as necessidades básicas características dessa faixa etária, com flexibilidade de horários, currículo diferenciado e organização espacial específica, a educação infantil deveria ter sido desde então encarada pelos entes federados como etapa preponderante na construção de um sistema de ensino cujo objetivo final fosse oferecer aos brasileiros uma educação de qualidade.

Embora, as marcas da omissão do Estado Brasileiro, já citadas anteriormente, para com essa etapa da educação básica, se fez presente até o início do século XXI, quando somente no ano de 2007 a educação infantil passou a ter financiamento federal vinculado diretamente a um fundo de natureza contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Antes da criação do FUNDEB, a educação nacional já havia contado com vinculação3 de recursos previstos na constituição de 1934.

Quanto ao município de São Paulo, a trajetória da educação infantil não se difere da direção destinada pelo país a esta etapa da educação básica. De forma clara a linha histórica da educação de crianças pequenas na cidade, nos mostrando que as primeiras instituições de acolhimento e instrução de crianças pequenas se deram por iniciativa privada ainda no início do século XX. A criação da primeira creche na cidade de São Paulo, que se dá em 1913, é dedicada à professora Anália Franco, que, conjuntamente com um grupo de senhoras da sociedade paulista, através da "sociedade destinada ao amparo" da mulher e da criança, fundam a creche Baronesa de Limeira, que destinava seu atendimento aos filhos das empregadas domésticas e das operárias que trabalhavam para a então burguesia paulistana, que se configurava pelos barões do café e pelos primeiros industriais que se instalavam na capital do estado.

O tema será desenvolvido em três capítulos. No primeiro será abordada a ideia de Centro Educacional Unificado do município de São Paulo. No segundo capítulo pretendemos observar de perto a modalidade de Educação Infantil do ponto de vista da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e e do Estatuto da Criança e Adolescente, buscando identificar pontos de qualidade na educação a partir das leis citadas. E por fim, no terceiro e ultimo capítulo, consideramos importante fazer uma análise dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

DESENVOLVIMENTO

Os Centros Educacionais Unificados (CEU's) são equipamentos públicos voltados à educação, criados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, e localizado nas áreas periféricas da Cidade de São Paulo. Foram concebidos pelo EDIF-Departamento de Edificações /PMSP como um centro local da vida urbana, com seu programa que articula os equipamentos urbanos públicos dedicados à educação infantil e fundamental e às práticas esportivas, recreativas e culturais cotidianas.

Os CEU's possuem teatro, cinema, quadra poliesportiva, uma creche (CEI), uma

escola de ensino fundamental (EMEF), uma escola de ensino infantil (EMEI), telecentro, Biblioteca, Piscinas e Refeitórios (Um para cada unidade escolar). Foram desenvolvidos com o intuito de beneficiar crianças e adolescente de baixa renda e diminuir o nível de desigualdade social.

O acompanhamento e a avaliação do processo de implementação dos CEUS, realizado em parceria com a Fundação para a Infância e Adolescência FIA, mostraram indicadores de satisfação das comunidades acima de 90%

A concepção do Centro Educacional Unificado- CEU atende a três objetivos específicos:

1- Desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos. O CEU tem como objetivo a oferta de educação de qualidade, possibilitando o desenvolvimento integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Estão incluídas a educação formal, não formal e as atividades socioculturais, esportivas e recreativas como outras formas de aprendizagem. O trabalho envolver educação, cultura, esporte, lazer, assistência social e todas as ações que impliquem inclusão social, integrando os aspectos cognitivos, socioculturais, físicos e afetivos.

2- Polo de desenvolvimento da comunidade. O trabalho no CEU propõe uma gestão compartilhada com a comunidade loca, atuando como polo de desenvolvimento e poderá promover a articulação e organização de programas sociais e às ações de interesse local. Os CEU's têm, também, potenciais de integração entre as diversas secretárias municipais representadas nas subprefeituras.

3- Polo de inovação de experiências educacionais. O desenvolvimento de experiências educativas inovadoras nos diferentes níveis e modalidades de ensino permite que o CEU atue como centro de referência, estendendo o conhecimento adquirido para as demais escolas da região.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO PONTO DE VISTA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, documento aponta que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) definiram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Essa legislação garante o direito de todas as crianças entre zero e cinco anos de idade à educação, o que representa uma conquista importante para a sociedade brasileira. Para que essa conquista se traduza em reais benefícios para as crianças, é preciso que esse direito não se limite ao acesso a creches e pré-escolas, mas também é necessário que essas instituições ofereçam experiências significativas às crianças, favorecendo seu desenvolvimento e garantindo que elas possam viver plenamente suas infâncias.

Nesse sentido, buscar a qualidade social da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas. A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais. Mas como definir essa qualidade? Quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar a qualidade de uma Instituição de Educação Infantil? As concepções de qualidade dependem de muitos fatores.

A proposta de documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana procura oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo.

Observamos ainda, na Constituição Federal que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme determina a Constituição Federal.

A Constituição também determina que os Municípios é que devem atuar de maneira prioritária no ensino fundamental e na edu-

cação infantil (art. 211, § 2º, CF). E o acesso ao direito constitucional à educação inicia com a educação infantil, que deve ser ofertado em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, nos termos do inciso IV do art. 208 da Constituição.
Nesse sentido o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), impõe que "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação". Em complementação, o art. 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que o Estado deve assegurar "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

Corrobora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê o direito à educação e o dever de educar, nos seguintes termos:
"Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [grifei]"
Analisando os referidos dispositivos legais, constata-se que a legislação atual assegura o direito à educação às crianças de zero a cinco anos de idade, que deve ser garantido através do acesso a creches e/ou pré-escolas. Também se extrai da legislação supracitada que não há garantia de educação infantil em período integral, embora temos visto decisões judiciais nesse sentido nos nossos Tribunais Superiores.
Quanto a oferta de vagas em creches e pré-escolas em período integral, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/1996 – alterada pela Lei n. 12.796/2013, trouxe significativa alteração na educação infantil, ao estabelecer em seus artigos 30 e 31 que:
"Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [grifei]
Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Percebe-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com as alterações promovidas no ano de 2013, estabeleceu a jornada parcial ou integral para a educação infantil. Vale dizer, se a própria Lei Federal estabelece o turno parcial para a educação infantil, não há como obrigar o Poder Público a fornecer vagas em período integral, tendo em vista que tal oferta depende da disponibilidade e discricionariedade da administração pública, que precisa administrar os seus escassos recursos para atender o maior número possível de crianças e garantir o direito à educação de todas, com base nos princípios da razoabilidade e proporcionalidade. Contudo atualmente não exista lei que garanta o período integral na educação infantil, o Plano Nacional de Educação prevê como meta da educação no nosso país que seja implementado o ensino infantil integral. Porém, frisa-se que se trata de uma "meta" a

ser atingida com o decorrer dos anos.
Percebe-se que a própria Lei Federal que disciplina o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer diretrizes para a universalização da educação infantil até o ano de 2016, esclarece que as medidas serão alcançadas com o apoio da União, entre todas as esferas do governo. Das referidas estratégias, conclui-se que a partir da vigência da Lei n. 13.005/14, novos programas devem ser implementados pelo Governo Federal, a fim de viabilizar a criação de novos estabelecimentos e com isso o aumento de número de vagas nas creches e pré-escolas.
Não obstante, outro dispositivo mencionado não se mostra razoável sejam os Municípios obrigados a oferecer vagas em período integral no âmbito da educação infantil. Tendo em conta os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade, a imposição de obrigações de fazer a ser imposta aos diversos poderes nas esferas federal, estadual e municipal exige moderação, a partir do cuidado quando da elaboração das políticas públicas e orçamentárias.
A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação são claros ao dispor que o Município tem o dever de assegurar o atendimento a todas as crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. Contudo, o sistema educacional brasileiro não adota, com obrigatoriedade, a educação em período integral.

No entanto, enfatiza-se que a legislação em vigor que regulamenta o direito constitucional à educação, embora preveja expressamente a garantia do direito à educação infantil, não obriga que o ensino seja ofertado pelo Poder Público em período integral.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Verifica-se, no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Propõem-se, como objetivo, estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

Define o documento o conceito de Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

O conceito de Criança como sujeito

histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O Currículo caracteriza-se como o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

E a Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

O documento orienta que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Segundo o documento a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Sua articulação na transição para o Ensino Fundamental passa pela proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Observamos nos Referenciais que o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grandes partes dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

Atentamos para o fato de que constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes.

Nesse sentido a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Verifica-se que há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente

e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança sejam respeitadas.

Logo, essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil.

Há a preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças. Desenvolvimento cognitivo é outro assunto polêmico presente em algumas práticas.

A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita.

Orienta o documento que a concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos.

Sugere o documento que outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

A Criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. Ela tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.

Atentamos para o fato de que é nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O documento aponta, ainda, para a questão do educar. Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil de-

vem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Portanto o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA.

Segundo o documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista, para que um determinado conceito de qualidade seja explicitado e possa ser concretizada para situações reais do cotidiano, a definição de dimensões de qualidade torna-se necessária. Distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas umas das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas dimensões tocam em aspectos que muitas vezes são comuns. Assim, as dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a
viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focalize os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados.

A partir da utilização do documento publicado pelo MEC, Indicadores da Qualidade na
Educação Infantil, que apresenta sete dimensões de qualidade, o GT que preparou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana adotou nove dimensões de qualidade, descritas a seguir. Essa opção foi necessária para incluir questões que focalizassem as diversidades de gênero e de raça/etnia, aspectos já apontados como necessários a partir de outras experiências de aplicação de Indicadores de Qualidade realizadas em todo o país.

A partir das discussões do GT, a outra dimensão adicionada ao documento incluiu questões que aprofundam a consideração das formas de escuta de bebês e crianças pequenas no processo educativo. No caso dos bebês e crianças com deficiências, as questões ligadas à inclusão encontram-se integradas às diferentes dimensões.

As dimensões de qualidade se desdobram nos seus respectivos indicadores de qualidade. Indicadores são sinais que revelam determinados aspectos da realidade, permitindo obter informações objetivas e sintéticas sobre ela. Neste documento, para avaliar cada indicador, são propostas questões que devem ser respondidas pelos participantes da autoavaliação. Esse processo deve respeitar dois princípios: O princípio dos direitos fundamentais das crianças – reconhece que a criança deve estar no centro das prioridades da Instituição de Educação Infantil. Assim, em todas as dimensões e indicadores, as questões procuram focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados.O princípio da participação – expressa por meio da metodologia adotada na realização da autoavaliação, em que as diferentes vozes e olhares devem ser contemplados em todas as etapas do debate e nas tomadas de decisão.

A elaboração do PPP deve ocorrer com a participação de todos garantindo uma gestão democrática. Nesse sentido, é necessário o envolvimento dos vários atores que compõem a Unidade Educacional (pais, professores, funcionários, bebês e crianças) em todas as formas de sua organização. Essa participação envolve as mais diferentes etapas da gestão, isto é, não só a construção dos projetos e processos pedagógicos como também as questões de
ordem burocrática, como uso das verbas, por exemplo.

O Projeto Político-Pedagógico deve

ser um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisto, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras ações necessárias de intervenção.

Assim, se caracteriza como documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar, no qual se resgata e registra os avanços das propostas iniciais e, dessa forma, se verifica se os novos caminhos já foram ou não trilhados pela Unidade Educacional.

Para isso, é muito importante que as atividades e experiências educacionais desenvolvidas com os bebês e crianças sejam registradas e documentadas, de forma a provocar transformações na prática cotidiana, permitindo a troca de informação e reflexão dentro da equipe, bem como o acompanhamento, participação e envolvimento das famílias como colaboradores participativos das aprendizagens infantis.

Para elaborar o Projeto Político-Pedagógico, a equipe da Unidade de Educação Infantil deve considerar a realidade local, as especificidades dos bebês e crianças, bem como atualizar-se sobre as leis que regem a Educação Infantil no panorama nacional e municipal, sobre os conhecimentos já acumulados e os avanços teóricos no campo das ciências, como a Sociologia da Infância, Antropologia, Arte, História, Psicologia, entre outros recursos que são importantes para fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico, a formação em serviço e o relacionamento com as famílias.

Bebês e crianças têm seu jeito próprio de ver o mundo, são cheios de movimento e histórias, relacionam-se com o tempo de uma forma diferente, conseguem viver intensamente cada minuto criando, explicando, imaginando, sonhando e, sobretudo, brincando. Estas e outras ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria que constituem objetivos presentes na maioria dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais que buscam garantir o protagonismo infantil.

Para concretizar tais objetivos no cotidiano educacional, as educadoras e os educadores precisam favorecer e potencializar a participação, a autonomia de bebês e crianças, compartilhando propósitos, considerando as opiniões infantis, negociando pontos de vista e significados, conversando, tomando decisões conjuntas, garantindo e valorizando suas criações.

Para tanto, é necessário que as relações estabelecidas entre adultos, bebês e crianças sejam baseadas no companheirismo, na cooperação, na colaboração, na confiança, no respeito e na cumplicidade que intensificam e favorecem o diálogo, sem o qual não é possível a concretização da participação e da autoria infantil.

Neste contexto, onde o diálogo se torna fundamental, nasce o desafio de "escutar as vozes infantis" que são as formas verbais e não verbais de bebês e crianças comunicarem seus pensamentos, sentimentos e inquietações. Mas, afinal, o que de fato significa escutar bebês e crianças? Como os escutamos? Por que, para quê e para quem essa escuta é importante?

O conceito de escuta, aqui defendido, não se limita à ação de escutar as manifestações verbais e balbucios de bebês e crianças. Afinal, sabe-se que muito antes de falar, os bebês possuem uma ampla capacidade de se comunicar e dialogar com o corpo todo, ou seja, não é somente pela palavra falada que se pode escutá-los. Os choros (que podem indicar medo, fome, tristeza, insegurança, dor etc.), balbucios, sorrisos, olhares, gestos, toques, brincadeiras, movimentos, desenhos, envolvimentos, recusas, distanciamentos, silêncios e narrativas são algumas das formas de expressão das "vozes infantis", ou seja, das diferentes maneiras que os bebês e as crianças utilizam para comunicar-se.

Assim, a escuta dos bebês e crianças não se restringe à capacidade auditiva do adulto. Significa, sobretudo, a disponibilidade intencional, ética, respeitosa e sem julgamentos de compreender as formas imaginativas, criativas e poéticas que bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo, suas hipóteses, sonhos, criações, culturas, desejos, necessidades, bem como os desafios, inquietações e desigualdades que marcam suas vidas desde a tenra infância.

Os bebês e crianças se manifestam,

criam, investigam e descobrem o mundo por meio das linguagens de forma integral onde corpo, pensamento e emoções estão juntos. Os espaços coletivos das infâncias precisam considerar essa integralidade favorecendo as experiências e acolhendo as múltiplas linguagens das crianças. Essas linguagens são vividas pelas crianças como brincadeiras, que é a forma mais significativa e legítima que elas têm para se expressar no mundo, se conhecendo e se desenvolvendo. Brincar é a expressão de manifestação e apropriação do conhecimento.

Para a criança, a linguagem é brincadeira. É assim que se apropria da cultura e se relaciona com todas as linguagens e formas de simbolização e comunicação: a fala, a encenação, os sons, os movimentos corporais, música, pintura, construção e muitas outras. Reconhecemos que os bebês e crianças se expressam por meio de diferentes linguagens quando são oferecidas experiências agradáveis para todos os sentidos (olfato, audição, paladar, visão e tato), as quais promovem liberdade e livre movimento num cenário de descobertas de ritmos, sons, cores, sabores, texturas e cheiros.

As vivências culturais com a participação familiar, vinculadas a diversas tradições onde se manifestam ritmos e formas dos folguedos populares nas melodias, na diversidade de coreografias e gestos, também enriquecem as expressividades das linguagens infantis.

A Unidade Educacional deve valorizar o brincar, garantindo vivências lúdicas às crianças e enfatizando sua importância no cotidiano. Os educadores são articuladores das experiências do brincar na escola e preservadores do rico repertório das brincadeiras tradicionais da cultura infantil. Pequenas intervenções nos espaços podem conferir novos sentidos ao brincar, promovendo diversas possibilidades de exploração e potencializando a capacidade investigativa e imaginativa dos bebês e crianças. A oferta de materiais e brinquedos para os bebês e crianças exige um saber dos educadores: Como brincam as crianças nas diferentes idades? De que forma brincam? Quais materiais despertam mais seu interesse? O que aprendem quando brincam? Estes saberes se consolidam por meio de um processo de observação e escuta atenta e sensível daqueles que atuam com a infância.

Na avaliação da Unidade Educacional devemos sempre nos perguntar. Quantas linguagens as crianças vivenciam no seu cotidiano? Quais espaços estão possibilitando a sua imaginação, criação e expressão das cem linguagens que as crianças têm direito?

Cada criança, ao nascer, passa a fazer parte da sociedade e é inserida em contextos sociais diferentes. Como ator social, sujeito histórico e cultural é constituído pelas experiências e, ao mesmo tempo, influencia o meio em que vive. As formas de estar no mundo são manifestadas nas relações e nas experiências cotidianas vivenciadas. Bebês e crianças são agentes de sua própria socialização, aprendendo o mundo social à sua maneira, interpretando-o e ressignificando com seus pares. Neste processo, os adultos têm papel crucial como responsáveis por propiciar às crianças acesso aos bens culturais de maneira significativa e ativa.

As Unidades de Educação Infantil são espaços sociais organizados coletivamente pela comunidade educativa (educadoras e educadores, bebês e crianças, família/responsáveis e comunidade do entorno) com a função de garantir e inserir todos os bebês e todas as crianças na vida social e cultural mais ampla. O CEI, o CEMEI, a EMEI e a EMEBS são espaços de experiências e crescimento para todos os bebês e todas as crianças, são ambientes ricos culturalmente, capazes de acolher suas emoções, manifestações, desejos, interesses e senti - mentos. Lugares de compreensão de suas potencialidades, dificuldades e angústias.

As interações como um dos eixos norteadores do currículo precisam estar contempladas em todas as propostas pedagógicas para que propiciem relação efetiva entre adulto/ criança, criança/criança, adulto/adulto e Unidade Educacional/Comunidade. Proporcionar momentos de organização e planejamento de exposições abertas à comunidade escolar com todos os bebês e todas as crianças é dar visibilidade às produções da cultura da infância e estabelecer momentos de interação entre famílias/responsáveis e o entorno. Para usufruir de experiências relacionais entre bebês e crianças da mesma idade, idades diferentes e entre

adultos, a Unidade Educacional precisa ser constituída pela qualidade do clima relacional.

Sua organização deve permitir a livre expressão, a autonomia, interações em pequenos e grandes grupos e com grupos de faixas etárias diferentes. Outra condição é a variedade, a consistência e a continuidade de experiências que meninas e meninos, sozinhos, em grupo ou com os adultos terão possibilidades de realizar. A brincadeira é, sem dúvida, a dimensão do interagir mais frequente para bebês e crianças, pois é uma atividade de alta prioridade para eles. Cabe às educadoras e aos educadores estarem presentes nos momentos de brincadeiras e atentos à organização dos tempos, espaços e materiais disponíveis para interagir com os bebês e crianças, mas também possibilitar espaços para que eles se organizem a partir do que lhes é ofertado, promovendo experiências de relações significativas.

O olhar e a escuta sensíveis à potencialidade interativa dos bebês e das crianças, aos seus balbucios, falas, gestos e movimentos geram a intervenção por parte do adulto, ao mesmo tempo em que acompanha e apoia os percursos dos pequenos, de maneira sutil, adequada e enriquecedora, sem ter atitude invasiva. Para Fortunati (2009), bebês e crianças crescem, descobrem, inventam juntas, com novas estratégias de relação, novas soluções de problemas, novos pontos de vista, negociados e compartilhados entre elas e respeitados pelos adultos.

É importante respeitar o ritmo e os tempos de desenvolvimento de cada bebê e criança, reconhecendo as diferenças individuais, estimulando o respeito à diversidade. Desse modo, a interação e a brincadeira são eixos norteadores das práticas pedagógicas e compõem o currículo da Educação Infantil conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. |

Os bebês e crianças que vivem e experiências em suas infâncias nas Unidades Educacionais de Educação Infantil na Cidade de São Paulo são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade que se intercruzam nas relações entre os pares, entre os bebês e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas.

Reconhecer e considerar essas identidades nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. E, por consequência, promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um currículo que vise à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas. É comum ouvirmos “as crianças não são preconceituosas e nem racistas”, “isso vem de família”, “o preconceito está na cabeça do adulto”, “eu trato todos do mesmo jeito: meninos, meninas, negros, brancos, indígenas e imigrantes”. No entanto, vários estudos demonstram que as crianças percebem as diferenças, sejam elas raciais e/ou de gênero, ainda muito pequenas, porém a interpretação que fazem dessas diferenças, ou seja, se entendem como positivas ou negativas irá depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional e das relações que se estabelecem entre bebês, crianças e os adultos.

Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças
étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas.

Esta dimensão surge com a intenção

de que as educadoras e os educadores da Educação Infantil possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação para todos(as), o que pressupõe diálogos com toda a comunidade escolar, nos momentos de formação.

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para as vivências das diversidades, pois é pensado, planejado e constantemente construído e revisitado com e para todos os bebês e todas as crianças (SME, 2013), tendo como princípio o respeito às infâncias e suas especificidades. Reconhece a existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança (SME, 2013), trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e todas as crianças o pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais (MEC, 2015).

Os recursos pedagógicos de acessibilidade para atender as necessidades específicas, promovendo a participação dos bebês e crianças, como materiais e brinquedos adaptados quando necessário, e alternativas de comunicação são considerados recursos de tecnologia assistiva no contexto da Educação Infantil e, na maioria das vezes, pensados e desenvolvidos na própria Unidade Educacional, em parceria com o CEFAI ou outras instituições, caso necessário.

CONCLUSÃO

Acreditamos que O CEU representa uma resposta efetiva aos processos de exclusão sofridos pela população da cidade. Porém, pode produzir um impacto ainda maior na vida das comunidades periféricas. É preciso que o CEU continue esse percurso iniciado, para que os próximos 10 anos indiquem ainda mais transformações. Há que se pensar que a qualidade na educação, tão sonhada, não foi ainda atingida, como todos esperavam. Há que se investir ainda mais, há que se trabalhar com ainda mais empenho, pois a realização de sonhos é construídos diariamente.

Logo, o que se percebe-se é que o desejo de todos nós, trabalhadores da educação que a qualidade na educação pública seja uma realidade em todas as escolas. Mas é preciso que isso deixe de ser um sonho romântico, mas sim o resultado do empenho, do trabalho comprometido de toda a sociedade. Necessário se faz que mais e mais pessoas pesquisem a educação, aprimorando a prática pedagógica aqui desenvolvida.

Compreendemos, a partir das análises de dados nos resultados e discussões, que a qualidade de educação, na modalidade de ensino fundamental, não depende apenas de estruturas diferenciadas com equipamentos e espaços físicos interdisciplinares como é o caso dos Centros Educacionais Unificados: Educação, Cultura e Esporte. Passa, definitivamente, por políticas públicas de estado no aumento do investimento da educação, consiste nas continuidades das políticas públicas de governo que resultem de fato na melhoria da educação.

Políticas de Estado como gestão democrática, Inclusão das Tecnologias da Informação e do Conhecimento, a qualificação contínua do corpo docente, a redução do número de alunos em sala de aula, a participação efetiva da família no processo de ensino aprendizagem, para que não caracterize o abandono intelectual, um piso nacional unificado que garanta exclusividade aos docentes em suas unidades escolares de origem; um projeto pedagógico que contemple a participação da sociedade civil, que englobe as diferentes culturas do entorno, um conteúdo com relativa significação no cotidiano da comunidade local, aperfeiçoamento das avaliações institucionais, ingresso dos docentes e gestores por concurso público, dialogo permanente com os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, através da formação de grupos de pais, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, parcerias públicas e privadas de forma articuladas com a sociedade civil, através das associações de bairros, conselhos tutelares, vara da infância, ministério público, Código de Defesa do Consumidor e ou mesmo o setor privado.

Observamos que tais ações não são difíceis de serem realizadas basta vontade política, pois uma nação cuja economia está entre as quinze maiores do mundo não se pode alegar falta de dinheiro. O que precisa, é priorizar no orçamento da união, uma

destinação maior e fiscalização das verbas públicas voltadas para esta finalidade.

Para Lüdke e Andre, analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Bogdan e Biklen (1982) apud Lüdke e Andre recomendam que o pesquisador iniciante lance mão de uma série de estratégias, para não correr o risco de terminar a coleta com um amontoado de informações difusas e irrelevantes.

Entre os procedimentos sugeridos por esses autroes destacam-se: 1) a delimitação progressiva do foco do estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de literatura; 4) a testagem de idéias junto aos sujeitos; e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Vamos nos ater aqui na questão do item três que é o que está diretamente relacionado em nosso trabalho de concluso de curso.

Aprofundamento da revisão de literatura

Embora nem todos os autores concordem que seja necessário um estudo aprofundado da literatura antes da fase final de coleta (Glaser e Strauss, 1980), a volta à literatura pertinente durante a coleta pode ajudar muito a análise. Algumas perguntas podem, por exemplo, ser levantadas, como: Quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionados? Quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece nesse e em outros estudos similares? O que tem sido negligenciado pela literatura sobre esse assunto?

Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções

Para Eco (2005) Uma tese estuda um objeto por meio de determinados instrumentos. Muitas vezes o objeto é um livro e o instrumento, outro livro. É o caso de, suponhamos, uma tese sobre O Pensamento Econômico de Adam Smith, cujo objeto é constituído por livros de Adam Smith, enquanto os instrumentos são outros livros sobre Adam Smith. Diremos então que nesse caso, os escritos de Adam Smith constituem as fontes primárias e os livros sobre Adam Smith constituem as fontes secundárias ou a literatura crítica. É claro que, se o assunto fosse Aas Fontes do Pensamento Econômico de Adam Smith, as fontes primárias seriam os livros ou os escritos em que Smith se inspirou. Certo é que as fontes de um autor podem ser acontecimentos históricos (certas discussões ocorridas em sua época sobre determinados fenômenos concretos), mas tais acontecimentos são sempre acessíveis sob forma de material escrito, isto é, de outros textos.

Nesse contexto a conquista da qualidade na educação pública é um sonho almejado há muitos anos em nosso país. O projeto de construção dos CEUs busca responder a esse anseio. Em 2003, na cidade de São Paulo foram construídos os CEUs. O Centro Educacional Unificado (CEU) que será o objeto de estudo do presente trabalho, propõe-se uma discussão sobre a forma escolar e sua relação com as práticas educativas desenvolvidas na escola. Os CEUs representam uma tentativa na construção de uma educação popular de qualidade. Seus prédios oferecem a integração entre 3 unidades educacionais (CEI - Centro de Educação Infantil, EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental) além de contar com piscinas, quadras poliesportivas, teatro, tele-centro e biblioteca. Foi realizado um estudo de caso numa unidade do CEU, localizada na região leste da cidade.

Os resultados encontrados apontam para a necessidade de melhor aproveitamento dos espaços na educação e a necessidade de inovações na prática pedagógica. Inovar a Escola significa a superação de "padrões" e de "modelos" fortemente difundidos em nossa sociedade, ir além de situações de

aprendizagem pautadas na cópia ou em longas exposições orais. Ressignificar a escola, denota a intensão de oferecer mais e melhores oportunidades de aprendizagem. O CEU representa uma resposta positiva na busca da qualidade na educação. Porém, 10 anos de História não foram suficientes para conseguir concretizar seus propósitos. A qualidade na educação necessita de investimentos que estão além da construção de prédios, delineando-se assim, novas linhas de pesquisas educacionais.

REFERÊNCIA

BARBOSA, Maria Carmem. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTO, Maria A.; SILVA JR., Hédio; CARVALHO, Silvia Pereira de (Coord.). Educação infantil e práticas promotoras da igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa lá, 2012.

BONDIOLI, Anna. O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, Anna. Os modos de educar. In: BECCHI, Egle et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 36-41.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 24 mar. 2015.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. FARIA, Ana Lucia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de (Org.). Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 31-50. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEB, 2009. CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana 67 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

ECO, U. Como se faz uma tese. 19. ed. São Paulo: Perspectiva,2005.

Gestão, política educacional e projeto político-pedagógico. -Guariba: Gráfica Grieco, 2008.

LÜDKE, M. & ANDRE E.D.A. M. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. Ed. São PAULO: Epu,1986

Metodologia Científica e Iniciação à pesquisa. Guariba: Gráfica Grieco, 2008.

Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria de Educação, Centro Educacional Unificado: a cidadania decolando em São Paulo. São Paulo, 2004.

Projeto Político Pedagógico Formando e informando o educando, através da prática de leitura, interpretação e produção de múltiplas linguagens, com capacidade para ter uma inserção social, crítica e transformadora, 2009.