

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
A REDE UNICEU & A FORMAÇÃO DOCENTE
NA CIDADE DE SÃO PAULO**

São Paulo

2022

KARINA ANNANIAS TEIXEIRA MARCELINO

versão revisada

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
A REDE UNICEU & A FORMAÇÃO DOCENTE
NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete.

São Paulo

2022

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
A REDE UNICEU & A FORMAÇÃO DOCENTE
NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Versão revisada da dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete.

São Paulo

2023

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a)
autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Marcelino, Karina Annanias Teixeira

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL: A REDE UniCEU & A FORMAÇÃO DOCENTE NA

CIDADE DE SÃO PAULO / Karina Annanias Teixeira Marcelino;
orientador Núria Hanglei Cacete. -- São Paulo, 2022.

120 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação,
Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2022.

1. Formação de professores. 2. UNICEU. 3. Políticas Públicas
Educação. 4. Educação a distância. I. Hanglei Cacete, Núria, orient.
II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A REDE UniCEU & A FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE SÃO PAULO

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre no Programa Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Aprovada em: 09 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete (Orientadora, Presidente da Banca)

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo /FEUSP.

Profa. Dr. André de Freitas Dutra.

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/ SME-SP.

Profa. Dra. Ana Lúcia Sanches.

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Diadema/ SME-Diadema.

Dedico este trabalho

Ao meu esposo, **Jonathan**. Meu amigo, meu amor, suporte não somente durante a escrita deste trabalho, mas também na incrível jornada da vida.

Aos meus filhos, **Maria Eduarda**, **Jonathan Filho** e **José Miguel**. Vocês são minha maior potência.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre presente comigo ao longo desta caminhada nos momentos bons e nos momentos difíceis. É Ele que me impulsiona e me concede a coragem necessária diante dos desafios da vida.

Agradeço a minha competente orientadora Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete. O trabalho não seria possível sem seu estímulo e apoio. Minha gratidão por sua postura equilibrada, paciente, generosa e colaborativa.

Agradeço aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Obrigado por compartilhar o conhecimento e viabilizar aprendizagens tão significativas.

Agradeço a minha família por estar comigo em todos os momentos, me apoiando e incentivando, em especial meus avós paternos e maternos pela luta ancestral que me possibilitou existir no mundo. Destaco a minha avó materna Ana, com quem convivi intimamente os primeiros anos da minha infância e adolescência. Agradeço aos meus pais, Lourdes e Anésio, pela vida, amor e o exemplo.

Agradeço a minha irmã Samara, meu cunhado Elias, e meus sobrinhos que tanto estimo, João Vitor e Manuela.

Agradeço a minha “família carioca”, minha sogra Vânia, as tias Vanda, e Vanilda e meus cunhados Jaqueline, Jefferson e Jéssica. Em especial agradeço a Vânia, Vanilda e Jéssica que com muita generosidade me ajudam no cuidado das crianças. O apoio de vocês foi fundamental para que essa conquista fosse possível.

Por fim, agradeço aos amigos e todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, possibilitando a concretização deste sonho.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a Rede UniCEU, uma política pública educacional do município de São Paulo que entre outros objetivos, prima pela formação inicial e continuada de professores. A Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) foi projetada como uma política educacional de vanguarda durante o período da gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016). Criada em 19 de junho de 2015 a partir da publicação do Decreto Municipal Nº 6.178, a UniCEU teve sua gênese associado ao processo de implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB no contexto da cidade de São Paulo o que consolidou a oferta de cursos gratuitos de graduação, licenciatura e pós-graduação na modalidade a distância. Assim sendo, nosso objetivo com esta pesquisa é refletir sobre os limites e as potencialidades da política de formação inicial de professores a partir da modalidade EaD. Buscamos refletir sobre como a UniCEU vem contribuindo para a formação inicial e continuada dos professores especialmente nas áreas periféricas da cidade. Deste modo, para contemplar a complexidade do nosso tema de pesquisa, tomamos como referência os materiais bibliográficos já produzidos sobre a temática da formação de professores, e sobre a modalidade EaD no Brasil. O recorte empírico de análise da pesquisa se restringe ao curso de pedagogia ofertado no polo UniCEU Cantos do Amanhecer em parceria com o Centro Universitário São Camilo. Por fim, para operacionalizar este trabalho adotamos como procedimento metodológico o empenho das técnicas da análise qualitativa com os sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Educação a distância. UniCEU. Formação de Professores. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the UniCEU Network, an educational public policy in the city of São Paulo that, among other objectives, strives for initial and continued teacher training. The Network of Universities in Unified Educational Centers (UniCEU) was designed as a vanguard educational policy during the period of Mayor Fernando Haddad's administration (2013-2016). Created on June 19, 2015 from the publication of Municipal Decree No. 6,178, UniCEU had its genesis associated with the implementation process of the Open University of Brazil System - UAB in the context of the city of São Paulo, which consolidated the offer of free courses undergraduate, graduate and postgraduate courses in the distance modality. Therefore, our objective with this research is to reflect on the limits and potential of the initial teacher training policy based on the EaD modality. We seek to reflect on how UniCEU has been contributing to the initial and continued training of teachers, especially in the peripheral areas of the city. Thus, to contemplate the complexity of our research topic, we took as reference the bibliographic materials already produced on the subject of teacher education, and on the EaD modality in Brazil. The empirical analysis of the research is restricted to the pedagogy course offered at the UniCEU Cantos do Amanhecer pole in partnership with the Centro Universitário São Camilo. Finally, to operationalize this work, we adopted as a methodological procedure the commitment of qualitative analysis techniques with the research subjects.

Keywords: Distance education. UniCEU. Teacher training. Educational Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CF/88	Constituição Federal de 1988
CUSC	Centro Universitário São Camilo
CEU	Centro Educacional Unificado
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ETC	Escola Técnica Estadual de São Paulo
FPA	Fundação Padre Anchieta
FRM	Fundação Roberto Marinho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
IM	Instituto Monitor

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPAE	Anísio Teixeira
IUB	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
LDB	Instituto Universal Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOODLE	Modular Object Oriented Dynamic
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Plano Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SACI	Projeto Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinar.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica SAPIENS
SAPIENS	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições Superiores de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação da Amazônia
SEED	Secretaria de Ensino a Distância

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEB	Universidade Eletrônica do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UniCEU	Universidade nos Centros Educacionais Unificados
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Implantação esquemática do conjunto de edifícios do CECR	50
Figura 02	Exclusão/Inclusão Social - 2002	61
Figura 03	Localização dos CEUs nos distritos em São Paulo.....	62
Figura 04	Fotografia de Maquete do CEU	71
Figura 05	Mapa Polos UniCEU no Município de São Paulo	80
Figura 06	Demonstra-se as etapas da Pesquisa	96
Figura 07	Fotografia do CEU Cantos do Amanhecer	99
Figura 08	Imagem de Satélite CEU Cantos do Amanhecer	100
Figura 09	Localização do polo UniCEU Cantos do Amanhecer no Município de São Paulo ..	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Relação dos CEU, por DRE e data de Inauguração	56
Tabela 2 Agenda de dezembro de 2020 da UniCEU – Atividades Extracurriculares	81
Tabela 3 Cursos e vagas oferecidas nos polos da Rede UniCEU.....	86
Tabela 4 Total de vagas ofertadas nos polos nos anos de 2013 a 2021.....	90
Tabela 5 Evolução de matrículas e quantidade de cursos por modalidade de ensino 2013 a 2021	90
Tabela 6 . Evolução de matrículas e quantidade de cursos por modalidade de ensino 2013 a 2021.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Matrículas na modalidade EaD curso de Pedagogia.....	39
Gráfico 02 Perfil de gênero	108
Gráfico 03 Perfil Etário	108
Gráfico 04 Perfil Étnico-Racial.....	108
Gráfico 05 Distância Espacial da Residência/Polo UniCEU	110
Gráfico 06 Deslocamento Espacial da Residência /Polo UniCEU.....	110
Gráfico 07 Recursos financeiros para arcar com os custos do curso	111
Gráfico 08 Percepção dos cursistas sobre o programa da Rede UniCEU	112
Gráfico 09 Percepção dos cursistas sobre a estrutura física do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer	113
Gráfico 10 Percepção dos cursistas sobre a licenciatura de pedagogia realizada no Polo UniCEU.....	113
Gráfico 11 Percepção dos cursistas sobre a estrutura física do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer	114
Gráfico 12 Percepção dos cursistas sobre a qualidade do curso de pedagogia do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer	114
Gráfico 13 Percepção dos cursistas do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer em relação a permanência da política pública.	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA & A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....	23
1.1. Educação a distância: concepções e características.....	24
1.2. O contexto histórico da Educação a Distância no Brasil.....	27
1.3. Os marcos regulatórios da EaD no contexto nacional: LDB (Lei n. 9.394/1996)...	31
1.4. Os marcos regulatórios da EaD no contexto nacional: PNE.....	35
1.5. A Universidade Aberta do Brasil.....	38
1.6. A EaD e a formação de Professores no Brasil.....	40
1.7. Os desafios, limites e potencialidades da formação inicial de professores através da modalidade EaD.....	43
CAPÍTULO II. CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO: UM MARCO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DA METRÓPOLE PAULISTANA.....	47
2.1. O CEU de São Paulo: Os antecedentes de uma política educacional.....	49
2.2. Os Centros Educacionais Unificados (CEU's).....	55
2.3. Cidade Educadora: Princípios norteadores para o CEU.....	66
2.4. CEU: Um projeto original.....	70
CAPÍTULO III. O PROGRAMA UNICEU: NOVOS INTINERÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE SÃO PAULO.....	73
3.1. UniCEU: Uma política educacional na cidade de São Paulo.....	75
3.2. A rede UniCEU: Os dados da política municipal.....	86
CAPÍTULO IV. O PERCURSO METODOLÓGICO & OS RESULTADOS ENCONTRADOS.....	92
4.1. A trajetória da investigação: abordagem metodológica.....	94
4.2. O lócus da pesquisa.....	96
4.3. Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário São Camilo - CUSC.....	101
4.3. Os sujeitos da pesquisa.....	103
4.4. A análise dos dados obtidos.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
BIBLIOGRAFIA.....	119
ANEXOS.....	125

INTRODUÇÃO

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da Universidade.

Anísio Teixeira

O tema que apresentamos como proposta de estudo para o nosso mestrado surge como desdobramento da encruzilhada de caminhos que percorremos, e que é um somatório de vivências e experiências profissionais e acadêmicas no campo do exercício do magistério. O envolvimento com a temática de formação de professores é algo íntimo para nós, tendo em vista a nossa inserção no curso Normal ofertado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do magistério – CEFAM1 Itaim Bibi e nossa formação como pedagoga, no curso de licenciatura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. O CEFAM foi o lugar onde adquirimos as primeiras experiências com a profissão docente, ao término do curso, no ano de 2006, seguindo a recomendação dos nossos antigos professores ingressamos no curso de graduação em Pedagogia. Depois de ter cursado um pouco mais da metade do programa de licenciatura, tivemos a oportunidade de ingressar através de concurso público no cargo de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Para o ingresso neste cargo público, utilizamos o diploma do curso de ensino médio, com habilitação específica do curso Normal adquirido no programa já citado neste texto.

Somado a esse conjunto de vivências, atualmente temos uma experiência de 15 anos como docente no ensino público do município de São Paulo, revezando em diferentes cargos. Recentemente, através de concurso de acesso, na mesma rede de ensino, estamos atuando como coordenadora pedagógica, o que nos possibilitou nos aproximarmos mais ainda da temática da formação de professores.

Durante este período realizamos um esforço constante para melhorar nossa prática, no sentido de qualificar nossos processos de ensino. Seguindo esse movimento, produzimos um exercício constante de refletir criticamente a luz das teorias de educação sobre o processo de formação inicial e continuada de professores. Neste sentido, tendo em vista o percurso que delineamos do processo formativo e profissional detalhado acima, podemos assegurar que a pesquisa em tela surge como desdobramento desse conjunto de experiências e motivações. Segundo Larrosa (2002) “somente aquilo que nos

¹ O CEFAM foi uma proposta de formação docente que tinha uma legislação específica e tinha como premissa ser polo disseminador de conhecimento, sustentado em uma ideia de educação inicial e continuada, a fim de que as deficiências dos professores pudessem ser diminuídas. A legislação específica que criou os CEFAMs no estado de São Paulo foi o decreto nº 28.089/88 que especificou a formação do professor para as séries iniciais e da pré-escola. Com a promulgação da LDB 9394/96 os CEFAMs sofreram um intenso processo de descaracterização tendo em vista que a lei exigia que todos os professores a partir daquele momento deveriam receber formação em cursos de nível superior com licenciatura plena, assim os cursos oferecidos perderiam toda a sua magnitude e razão de ser, já que, apesar de prestarem excelentes serviços não habilitavam o estudante para o trabalho em sala de aula, visto que o mesmo agora precisava se formar em Pedagogia para exercer a profissão docente.

toca se constitui objeto de nossas investigações” De modo que a prática da pesquisa acadêmica, em certa medida, carrega uma dimensão autobiográfica do pesquisador, sendo que nossas concepções de mundo, de vida, e nossas trajetórias são elementos constituintes dos nossos objetos de pesquisa e estudo. Ou seja, “a prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida”. (Corazza, 2002, pág. 124).

Nesta perspectiva, pesquisar a política pública engendrada pela Secretaria de Educação do município de São Paulo (SME/SP) de formação inicial de professores em nível superior à distância é um dos objetos que nos mobiliza e nos provoca inúmeras inquietações. Inquietações estas que se misturam às muitas das dimensões que compõem nossa subjetividade: acadêmica, profissional e intelectual.

Sendo assim, o trabalho em tela busca refletir sobre a política pública de formação inicial de professores no Brasil tendo como ponto de partida o programa municipal de Rede das Universidades dos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) localizado na cidade de São Paulo.

Nosso interesse é problematizar os aspectos pertinentes a essa política municipal de formação de professores na cidade de São Paulo, quando se trata de formação inicial de professores, quase sempre os gestores elaboram políticas com referências que prezam por um padrão de homogeneidade e raramente contemplam a pertinência das singularidades e das desigualdades territoriais que caracterizam nossa sociedade.

Deste modo, se partimos do pressuposto de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]” (Freire, 1981 p. 110) bem como o fato de que todo processo educativo é um processo social, e que nenhum processo social ocorre descolado do seu território, ou seja, descolado de uma base empírica, material. Podemos afirmar que é impossível elaborar qualquer política pública, especialmente a de formação de professores, sem considerar as singularidades territoriais que caracterizam a cidade e o espaço geográfico como um todo.

Nossa hipótese inicial é que toda política pública de formação de professores que desconsidere as singularidades e complexidades do território, bem como os sujeitos que habitam esse território, ou seja, “os homens e mulheres de carne osso” (THOMPSON, 1998) que existem e r-

existem nesse território, tendem a se tornar inócuas. É nesse sentido que estamos propondo refletir sobre essa política municipal de formação de professores tendo em vista

que ela carrega desde sua gênese a preocupação com a realidade onde o acadêmico, cursista está inserido.

O programa UniCEU é uma política de formação de professores que opera por clivagens territoriais e concebe a cidade e seus equipamentos como espaços formativos. Essa sofisticação, em nosso entendimento, é o principal fator que justifica o relativo sucesso desse programa de formação de professores. Sendo assim, tendo em vista a nossa trajetória profissional bem como o percurso teórico que delineamos para contemplar os desafios da nossa problemática de pesquisa elencamos os seguintes objetivos e finalidades.

Objetivo geral:

➤ Refletir sobre a formação inicial de professores no Brasil tendo como referência o programa de formação rede UniCEU que é vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

As razões de escolha desse recorte temático já foram mencionadas anteriormente. Estamos convencidos de que o programa Rede UniCEU inaugura um novo paradigma na formação de professores à medida que insere novos elementos no processo formativo desses profissionais.

Objetivos específicos:

➤ Refletir sobre a conjuntura em que se processa a EaD no Brasil e identificar os avanços e retrocessos no que tange a formação de professores.

➤ Avaliar a relevância do programa UniCEU dentro do contexto das políticas públicas de formação de professores. Nossa pretensão é averiguar o fator de impacto da UniCEU no contexto das políticas públicas de formação de professores no Brasil. Quais foram as transformações ocorridas nessa conjuntura a partir do surgimento do programa UniCEU? Quais são as interfaces formativas produzidas a partir de uma política pública dessa natureza? Essas são algumas das reflexões que sistematizamos em nosso trabalho. Para o enfrentamento da nossa problemática, estamos utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa: revisão bibliográfica, análise de documentos, observação empírica e a sistematização de entrevistas estruturadas.

• **Revisão bibliográfica:** Essa etapa foi destinada aos aspectos investigativos dos pressupostos teóricos pertinentes ao tema de pesquisa. Além de livros, foram pesquisados

artigos, documentos, dissertações e teses. Nosso esforço nos permitiu uma proficiência na articulação das categorias conceituais essenciais para articulação desse trabalho.

• **Análise de documentos:** Para contemplar o programa UniCEU como parte da política pública de formação de professores no Brasil foi de extrema relevância e pertinência o exercício de leitura e reflexão dos dispositivos constitucionais que normatizam a educação no Brasil tais como a Carta Magna, a LDB 9394/96, bem como a legislação federal que dispõe sobre a criação da UAB, do PAR, do PIBID e do PARFOR que são marcos importantes na política federal de formação de professores no Brasil. Também nos apropriamos da legislação municipal de São Paulo bem como das instruções legais que normatizam a criação e funcionamento dos CEU's e o programa Rede UniCEU. Por fim, realizamos a leitura e análise de outras portarias, decretos e pareceres da educação municipal que são de grande valor para o nosso estudo.

• **Observação empírica:** Realizamos algumas ações de observação nos equipamentos do Programa rede UniCEU espalhados pela cidade de São Paulo. Tendo em vista a vocação empírica de nossa pesquisa, nesse primeiro momento, nossa intenção era compreender a disposição desse equipamento nos distintos territórios que compõe a cidade. Nosso objetivo era o de compreender, ainda que de forma preliminar, as possibilidades de interação e de impacto provocados pela UniCEU nos seus respectivos locais de periferia.

• **Aplicação de questionários:** Essa etapa da pesquisa foi realizada no contexto da Pandemia de Covid-19². Nesse sentido as possibilidades de interação com os estudantes sujeitos da pesquisa tornaram-se bastante reduzidas, e por essa razão optamos por aplicar questionários para colher as informações necessárias para pesquisa. Posto isso, considerando os aspectos mencionados, no primeiro capítulo do trabalho realizamos um levantamento sobre o avanço da EaD bem como os desdobramentos de sua articulação na formação de professores.

Na segunda seção da dissertação, buscamos refletir sobre os múltiplos aspectos do funcionamento e da implantação dos Centros Educacionais Unificados que se constitui em uma importante política pública de natureza educacional/cultural que teve sua gênese nos primeiros anos do século XXI. Partimos do pressuposto que conhecer as

² Em dezembro de 2019 o mundo foi surpreendido com o advento da maior crise sanitária da história desde a Gripe Espanhola. Esse fenômeno teve sua gênese a partir do hemisfério norte, na China, em Wuhan, Província de Hubei, com o surgimento de uma nova classe de coronavírus, o SARS-CoV-2, que causa a infecção respiratória aguda conhecida como COVID-19.

especificações pedagógicas bem como a proposta organizacional do projeto CEU é fundamental para construir uma primeira aproximação com nosso objeto de pesquisa, a UniCEU, tendo em vista que a UniCEU só pode ser compreendida de forma analítica a partir de uma relação com o projeto do CEU.

O terceiro capítulo da dissertação tratamos das especificidades do programa UniCEU como política pública educacional na cidade de São Paulo desde suas primeiras articulações com a proposta da Universidade Aberta do Brasil. Já no quarto capítulo do trabalho buscamos analisar os dados obtidos por meio de questionários e entrevista respondida pelos sujeitos da pesquisa; coordenador do polo e os estudantes do curso de Pedagogia de um dos polos da UniCEU.

CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA & A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultem, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

José Carlos Libâneo

1.1 Educação a distância: concepções e características

Esta seção tem como objetivo explicitar algumas concepções e características que abrangem a ideia de *Educação a Distância (EAD)*³, tomaremos como referência os conceitos encontrados na literatura especializada, bem como as normativas do governo, isto é, do Ministério da Educação (MEC), que regulamentam essa modalidade de ensino no país.

Segundo Vidal e Maia (2010, p.13) a gênese do termo EaD remonta os estudos pioneiros do educador sueco Börje Holmberg, que confessou ter entrado em contato com essa expressão pela primeira vez na universidade de Tübingen, na Alemanha. Segundo os autores, em vez de citar “estudo por correspondência”, os alemães usavam os termos Fernstudium (Educação a Distância) ou Fernunterricht (Ensino a Distância). O termo Educação à Distância, ou Teleducação, vem do grego tele (longe, ao longe), e pode ser definido como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “distantes” no tempo/espço.

A Educação à Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos (BRASIL, 2005).

Em alguns formatos, a modalidade de ensino também prevê a realização de atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos.

A educação a distância possui características de flexibilidade em relação ao espaço e tempo, que podem se adequar às mais variadas demandas. É uma metodologia direcionada para atender adultos com compromissos familiares e profissionais, pois possibilita a continuidade dos estudos sem deixar de lado as outras atividades. São desenvolvidas soluções e metodologias para os programas de EAD, tendo como finalidade principal estar continuamente conectando conteúdos, organizações e pessoas na busca do conhecimento (LOPES 2019, p. 7).

³ Utilizaremos a sigla EaD para nos referir à Educação a Distância.

Desde que surgiu, a EaD vem levantando questionamentos em relação a sua definição e conceituação. Ao longo dos anos, vários estudiosos vêm tentando caracterizar essa modalidade de ensino. Se tomarmos como referência os estudos do intelectual espanhol Aretio (1996), a EaD pode ser definida como um sistema tecnológico de “comunicação bidirecional em que a interação pessoal professor/aluno em sala de aula é substituída por uma ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e pelo apoio tutorial, incentivando a aprendizagem autônoma do aluno” (p.15). Segundo o pesquisador, apesar das diferentes concepções utilizadas para explicar a modalidade, atualmente, existe um consenso em relação ao termo EaD. Inclusive o organismo mundial que agrupa as instituições de EaD, denominado desde a sua fundação em 1938 como International Council for Correspondence Education (ICCE) – Conselho Internacional de Educação por Correspondência –, trocou seu nome na 12ª Conferência Mundial, no ano de 1982, para International Council for Distance Education (ICDE) – Conselho Internacional de Educação a Distância (VIDAL e MAIA, 2010).

Cumprir mencionar que a maioria das definições encontradas para caracterizar a modalidade EaD são de caráter descritivo, e tem como referência o ensino convencional, destacando, para diferenciá-los, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias. Essa definição de caráter mais descritivo, está fortemente presente nos estudos de Keegan (1996) para o intelectual a EaD pode ser definida como “a separação física entre professor e aluno, com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização” (p. 38-9). Em sua análise, o autor não considera a distância entre professor e aluno como necessariamente geográfica, uma vez que muitos alunos que buscam essa modalidade de educação nem sempre estão longe das instituições de ensino. Na concepção de Keegan (1996), a separação professor-aluno que é característica da EaD se dá no afastamento entre o “ato de ensinar e o ato de aprender”.

Na modalidade de ensino EAD as variáveis tempo e espaço possuem um papel central. E dependendo de sua combinação, é possível assumir três formas de organização educativa e de utilização tecnológica **a) a aula não-presencial; b) o ensino-aprendizagem por correio; e o c) ambiente virtual de aprendizagem.** Estas três modalidades se caracterizam pela não coincidência no tempo e no espaço do professor e seus alunos, cabendo ao recurso tecnológico o desenvolvimento das atividades de acordo com os interesses e possibilidades de seus participantes (Hermida 2006, p.16).

A separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação também são características apontadas por Maia e Matar (2007, p. 6) na caracterização dessa modalidade de ensino. Para os autores, a EaD pode ser definida como “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão distantes, mais articulados por tecnologias de comunicação”. De acordo com Maia e Mattar (2007)

O que antes era oferecido como livro ou apostila em formato impresso e entregue pelo correio passou a ser disponibilizado na web em “formato pdf”. O que antes era divulgado pelo rádio ou no telecurso passou a ser mídia e estar disponível no site. O designer instrucional começou a ser a grande estrela do processo. Professores ou educadores com conhecimentos em multimídia passaram a orientar e desenhar cursos online e criar a chamada quarta geração da EaD, a EaD.br, modelo que não se sustentou ainda como modelo de negócio e que vem sendo substituído pelas telas e pelas tele aulas via satélite (MAIA e MATTAR 2007, p.69)

Os autores identificam três aspectos importantes na caracterização da EaD;

1) Separação no espaço: Característica marcante da EAD, estudante e professor, ou estudante e estudante não estão presentes no mesmo ambiente físico, tal como no ensino presencial.

2) Separação no tempo: As atividades desenvolvidas nessa modalidade podem ser síncronas, quando professores e estudantes necessitam estar conectados na mesma hora, por meio de chats, videoconferências, e plataformas virtuais, ou assíncronas, quando professores e estudantes estão separados no tempo.

3) Planejamento: Em relação ao planejamento, os autores indicam que a EaD precisa ser planejada por uma instituição de ensino, que inclui também o acompanhamento e a supervisão da aprendizagem por professores-tutores.

Outra contribuição de grande relevância é feita por Landim (1997) que estabelece uma diferenciação entre os termos educação e ensino à distância. De acordo com o autor;

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento (p.10).

Para Landim (1997) a modalidade EaD pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, por meio de métodos de orientação e tutoria à distância, e pode contar com atividades presenciais específicas, como reuniões do grupo para estudo e avaliação. Segundo os pressupostos de Alves (2011)

A EaD constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Isso é possibilitado pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância. Novas abordagens têm surgido em decorrência da utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos, pois com o avanço das mídias digitais e da expansão da Internet torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados (p. 84).

Outro traço característico da EAD é a maleabilidade do processo que se encerra em suas propostas. O aluno passa a ser participante ativo da construção do conhecimento. Dessa forma, a educação, através da EAD, absorve as novas tecnologias e se re-projeta em ambientes de ensino-aprendizagem via web, proporcionando uma interatividade até então desconhecida ao ensino não-presencial. Contudo, Soares (2000) alerta para os cuidados que devem ser tomados ao se migrar do ensino presencial para o ensino a distância informatizado, onde se faz necessário desenvolver novas práticas pedagógicas e metodológicas que permita desenvolver conteúdos, comunicá-los e avaliar o aprendizado de uma forma diferente tendo em vista que a simples transcrição de conteúdos presenciais para espaços virtuais não fornece a necessária motivação para o aprendizado.

1.2 O contexto histórico da Educação a Distância no Brasil

A existência da EaD enquanto modalidade de ensino no Brasil não é recente, ao contrário, ela possui uma trajetória histórica robusta que não se inicia nessas últimas décadas, inclusive, é bem provável que as primeiras experiências em EaD no Brasil tenham se perdido em virtude da ausência de documentação. Por essa razão os primeiros registros sobre a temática que conseguimos identificar datam do início do século XX.

Apesar de não ser possível determinar com exatidão o contexto histórico do surgimento da EaD no território brasileiro, tendo em vista que esse é um assunto controverso entre os pesquisadores da temática que apresentam diferentes narrativas para explicar o surgimento dessa modalidade de ensino no Brasil. Existe um certo consenso entre os estudiosos em relação alguns acontecimentos que marcaram a história da EaD no país.

Nesse sentido, tomaremos como referência os estudos de MAIA & MATTAR, 2007; MARCONCIN, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010; COSTA, 2017 e especialmente os estudos de ALVES, 2011 para sinalizar os acontecimentos mais importantes no que tange os desdobramentos da EaD no Brasil.

- 1904 – Esse é o primeiro momento de relevância em relação ao surgimento da modalidade EaD no Brasil. Foi precisamente nesse ano que Jornal do Brasil publicou na primeira edição da seção de classificados, um anúncio de instituições internacionais que ofereciam curso profissionalizante de datilografia por correspondência.

- 1923 – Surgimento da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro a primeira emissora de rádio oficial do país criada por um grupo de cientista e intelectuais liderados por um Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto. que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro. Esse trabalho foi desenvolvido na programação da emissora durante os seus 13 anos de existência, e tendo em vista as limitações técnicas da época e as severas restrições financeiras da iniciativa, bancada de forma voluntária pelo grupo.

- 1939 – Foi fundado pelo imigrante húngaro Nicolás Goldberger, em São Paulo. O Instituto Radiotécnico Monitor, hoje Instituto Monitor. O primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância. O instituto foi considerado a escola pioneira na implantação da educação a distância no Brasil. Nesse período, a EAD acontecia com materiais impressos preparados para o estudo a distância, que eram enviados através dos correios para a casa do aluno.

- 1941 – Surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, a instituição com o tempo, veio a se tornar a maior escola do gênero no país durante os anos 60 até 80. O Instituto chegou a oferecer cerca de 30 tipos de cursos profissionalizantes e supletivos por correspondência. Cursos de eletrônica, mecânica de automóveis, corte e costura e desenho artístico foram alguns dos mais procurados. Desde a fundação até o ano 2000, quatro milhões de pessoas haviam realizado os cursos da escola

- 1947 – O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) e algumas emissoras de rádio associadas criaram a Universidade do Ar, que oferecia cursos comerciais via rádio. Os programas eram

gravados em discos de vinil e repassados para as emissoras, que programavam as aulas três vezes por semana. Na década de 1950 a Universidade do Ar, chegou a ter 80 mil alunos em 318 localidades. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a Educação a Distância permanece até os dias atuais;

- 1959 – A Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas para levar a educação de base para as regiões rurais do Estado. O sucesso dessa experiência de alfabetização, provocou a criação do Movimento de Educação de Bases (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. E mediante convênio entre o MEC e a CNBB, em 1961, o MEB utilizou-se de um sistema rádio educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos ampliando a experiência para as regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro Oeste.

- 1962 – Surge na cidade de São Paulo a Escola Ocidental, instituição de origem estadunidense, que tinha como foco o campo da eletrônica.

- 1967 – O Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência.

- 1969 – Marca o início da modalidade EAD na TVE do Maranhão com cursos de 5ª a 8ª série, televisivo e impresso.

- 1970 – Surge o Projeto Minerva, que teve funcionamento pleno até meados dos anos 80. Este projeto era um programa de governo que propôs ensino a distância através do rádio que contou com cobertura nacional, foi capaz de fazer transmissões em rede a locais que não recebiam sinais de rádio de outras regiões.

- 1974 – É inaugurado o Instituto Padre Réus e na TV Ceará começam os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores;

- 1976 – Foi criado o Sistema Nacional de Teleducação. O programa que operava principalmente através de ensino por correspondência, realizou, também, algumas experiências (1977/1979) com rádio e TV. Em 12 anos, o Sistema acumulou 1.403.105 matrículas, em cerca de 40 cursos diferentes.

- 1979 – A Universidade de Brasília cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância

(CEAD) e lançado o Brasil EAD. Vale lembrar que essa universidade foi pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil.

- 1981 – Foi fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo- Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. O objetivo do CIER é possibilitar que crianças, cujas famílias mudem-se temporariamente para o exterior, continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro. Segundo os dados da instituição a maioria desses alunos voltaram ao Brasil e tiveram a continuidade do ensino regular em escolas presenciais, outros concluíram o ensino médio na modalidade EAD e ingressaram posteriormente em universidades.

- 1983 – O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”;

- 1992 – Foi criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país;

- 1995 – É inaugurado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ) que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

- 1996 – é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. Essa Secretaria teve um papel importante na implementação de políticas como os Programas TV Escola, Proinfo, Proformação, Rived, Rádio Escola e PAPED. Esses Programas foram apresentados à sociedade como iniciativas de democratização da educação a distância no País. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

- 1998 – A UnB lança a Universidade do Centro Oeste – Univer/CO, um consórcio envolvendo as universidades públicas da região, com sede na UnB, tendo como referência a experiência da UnB Virtual, criada no mesmo ano e que possibilitou o surgimento da Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede.

- 2000 – O surgimento de grandes redes como a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede, associação de aproximadamente 70 instituições de ensino superior; o Consórcio de Universidades Públicas do Rio de Janeiro – CEDERJ; a Rede Brasileira de Educação a Distância, composta por 10 instituições privadas; o Projeto Veredas, em Minas Gerais, liderado pelo governo estadual e integrado por 18 instituições públicas, particulares, comunitárias e confessionais; e a RICESU, formada por instituições católicas de ensino superior.

- 2002 – O CEDERJ é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).

- 2004 – O surgimento de vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. Estas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

- 2005 – Foi criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.

- 2006 – Entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).000

- 2007 – Passa a valer o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera os dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).

- 2008 – A Lei permite o ensino médio a distância em São Paulo, até 20% da carga horária poderá ser não presencial.

- 2009 – entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009).

- 2011 – A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

- 2012 – Censo da Educação Superior de 2012, realizado pelo INEP, MEC, apresenta um total de 1.113.850 matrículas em todo o Brasil para o Ensino Superior na modalidade EaD

- 2015 – Foi publicado o Decreto nº 56.178 que instituiu a rede das universidades nos centros educacionais unificados - UniCEU, voltada à implementação e multiplicação dos polos de apoio presencial do sistema universidade aberta do Brasil - UAB no município de São Paulo⁴.

- 2016 – Dados do e-MEC apontam para a existência de 1.662 cursos de graduação na modalidade a distância em atividade no Brasil.

- 2018 – Censo EAD de 2018, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância, apresenta um total de 4.468.885 matrículas em todo o Brasil, para o ensino superior na modalidade a distância e semipresencial.

1.3 Os marcos regulatórios da EaD no contexto nacional: LDB (Lei n. 9.394/1996)

No âmbito da esfera legal, a educação a distância no Brasil surge como modalidade de ensino a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996)⁵. A legislação foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, com normatização definida pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Vale lembrar que antes da existência da lei nº 9.394/1996 a EaD já se apresentava no planejamento de políticas públicas. Em primeiro lugar por conta da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) e em segundo lugar porque antes mesmo que a LDB/1996 tivesse sido aprovada no contexto da legislação, algumas IES já ofereciam cursos de formação inicial e continuada de professores a distância em nível superior, principalmente em nível de especialização, com base no artigo 206 da Constituição Federal.

De modo que a LDB/1996 serviu apenas para regulamentar o funcionamento de uma modalidade de ensino que já estava em pleno vigor no Brasil. Além disso ela serviu para garantir o incentivo do Poder Público, e assegurar o amplo espaço de atuação da EaD (em todos os níveis e modalidades).

A nova legislação, portanto, vem no sentido de reconhecer a EaD como processo legítimo de formação do cidadão brasileiro e determina que o ensino a

⁴ Retomaremos esse assunto com mais profundidade nos próximos capítulos.

⁵ Promulgada depois de muitas disputas e negociações (entre governo, parlamentares, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários, sociedade civil e outros).

distância no Brasil tenha regulamentação própria para o credenciamento das instituições que desejam trabalhar com essa modalidade.

Desde de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, outras normativas também foram publicadas afim de regulamentar a o funcionamento da EaD no Brasil. Atualmente a maior parte dessa base legal está compilada em 4 documentos de absoluta relevância.

- Lei 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta o uso de EAD bem como das outras modalidades de ensino formal no Brasil.

- Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza a introdução de disciplinas no modo semi-presencial em até 20% da carga horária total de cursos superiores reconhecidos.

- Portaria 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que regulamenta o processo de credenciamento de instituições de ensino para o uso regular de EAD em seus processos.

- Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da LDB, definindo a política oficial de educação a distância no país. Em seu artigo 12 o decreto estabelece as determinações para o pedido de credenciamento das instituições de ensino. De acordo com esse decreto, as instituições deverão solicitar o credenciamento ao órgão responsável, o MEC, levando em consideração os seguintes quesitos obrigatórios:

- habilitação jurídica;
- histórico de funcionamento da instituição de ensino;
- plano de desenvolvimento escolar (educação básica e de jovens e adultos);
- plano de desenvolvimento institucional, (educação superior);
- estatuto da universidade;
- projeto pedagógico;
- garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- termos de convênios e de acordos de cooperação;
- descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, bem como instalações físicas e infraestrutura tecnológica, laboratórios científicos, polos de educação a distância, bibliotecas adequadas (BRASIL, 2005).

Além das publicações citadas, também compõe a regulamentação da EaD

no Brasil outros elementos jurídicos, inclusive pareceres e resoluções que não mencionamos no corpo desse trabalho.

Cumprido destacar que a modalidade de ensino EaD é citada em apenas quatro artigos da LDB/96, sendo um deles completamente reservado ao tema. Em seu artigo 80 a legislação estabelece que

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 2º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Além do Art. 80, o Art. 87 da LDB/1996 também faz menção à EaD. Esse artigo e instituiu a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei. O artigo 87 também sinaliza que;

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

- II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Os artigos 80 e 87 da LDB trazem normativas importantes em relação a caracterização do que é EaD e estão em absoluta consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) que foi elaborado com a finalidade de estabelecer

diretrizes e metas para a educação nacional, com base no Plano Decenal. No PNE, a educação a distância é entendida como estratégia de democratização do acesso à educação, em especial a educação superior.

1.4 Os marcos regulatórios da EaD no contexto nacional: PNE

Para compreender as políticas de formação de professores implementadas no Brasil nas últimas duas décadas é preciso recuar no tempo tendo em vista que o nosso modelo de educação repercute ações decorrentes de acordos nacionais, e internacionais. Segundo Akkari (2017) o debate internacional sobre o direito à educação corresponde um movimento iniciado com o advento do fenômeno da globalização, em que as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados Nações. A educação, nesse contexto, passa a ser objeto de influências internacionais.

Se tomarmos como referência a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos** realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Uma das premissas do evento era de traçar metas para garantir a educação escolar para todos de forma indiscriminada. Os conferencistas acreditavam que a educação era um direito fundamental de todos os homens, e mulheres. Os participantes do Congresso proclamaram a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. No seu texto introdutório, a declaração sinalizava que;

Jamais testemunharemos outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (UNESCO 1990, p.2).

Essa era uma iniciativa ousada, tendo em vista que naquela conjuntura uma parcela expressiva da população mundial estava alijada do sistema escolar, sobretudo mulheres e crianças. Vale ressaltar que antes da Conferência sobre Educação, tivemos também a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 1948, que se constituiu enquanto um marco paradigmático dos direitos universais inerentes a condição humana, dentre eles, a educação, que passou a ser reconhecida, no cenário internacional, como um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, territoriais, econômicas, culturais, etárias, religiosas e de gênero.

O direito à educação, juridicamente, é reconhecido no cenário internacional, tendo como principal marco, no contexto contemporâneo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seus trinta artigos, registra os direitos considerados humanos, dentre eles, o educacional. O documento proclama a educação como um instrumento promotor de conquistas progressivas comuns para todos os povos e nações e, portanto, deve ser protegido pelo ordenamento tanto de âmbito nacional, quanto de âmbito internacional (Souza e Kerbaui 2018, p. 670).

Apesar do referido documento estabelecer de forma peremptória a educação como um direito humano universal, o debate sobre o direito educacional, no âmbito mundial, só começou a ser pautado com mais folego a partir da década de 1990, quando uma série de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passam a compor uma agenda internacional de uma “Educação para Todos”.

No Brasil, o documento elaborado a partir dos parâmetros estabelecidos pela Conferência de Jomtien foi o **Plano Decenal de Educação para Todos**, publicado em 1993, que abordava democratizar o acesso à educação básica.

Uma das estratégias consideradas foi a implementação da modalidade EaD como possibilidade de democratizar e favorecer o ensino e aprendizagem. O documento também prescrevia a modalidade EAD como estratégia para formação de professores com o lançamento, na época, do programa “Um Salto para o Futuro”, que era veiculado pela televisão educativa via satélite e tinha a possibilidade de interação com o público por meio de uma rede de telepostos equipada com telefones, permitindo respostas imediatas às questões dos professores.

O plano nacional de educação é um documento com força de lei, que objetiva elevar, quantitativa e qualitativamente, os índices da educação escolar de todo o território brasileiro. O plano se caracteriza como um

[...] documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo. Contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país [...] (MINTO, 2018).

O histórico de sua construção pode ser encontrado no Plano Nacional de Educação, publicado em 2001. Neste texto está descrito que o surgimento do plano nacional de educação teve origens a partir do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que publicaram um manifesto em 1932, este foi um importante documento de referência para primeira versão do PNE.

O plano não tem caráter obrigatório, ele se enquadra mais como uma recomendação. Assim, o primeiro PNE surgiu em 1962. Posteriormente houve a necessidade de realizar algumas alterações para a construção de um novo plano nacional de educação: 1) atribuir longo prazo de vigência (dez anos) 2) transformar o documento para que adquirisse força de lei. Estas alterações foram registradas na nova Constituição Federal de 1988 e reafirmadas pela LDB/1996.

Nesta perspectiva, o primeiro projeto de lei do PNE começou a ser tramitado em 1998 e aprovado sob a LEI nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. De maneira geral seu objetivo principal era: elevar os níveis de escolaridade da população, favorecendo a redução das desigualdades sociais e regionais, principalmente no acesso e permanência, com qualidade, na educação pública e democratizar a gestão do ensino público. Este objetivo tinha como desafios sua implementação, considerando as complexidades de nosso país e com orçamento limitado.

Vale destacar deste primeiro documento os aspectos que abordam a educação a distância. No item 6, cujo título é: “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”, o objetivo era organizar a oferta da tecnologia de comunicação em todos os níveis e modalidades da educação escolar, principalmente por meio da TV Escola, também utilizando a correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, garantindo a qualidade dos materiais impressos e audiovisuais.

Sobre a formação de professores, o primeiro PNE cita a LDB/1996 que “considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço” (PNE 2001 – 2011). Utilizando a estratégia de ampliar cursos de graduação ofertados nas instituições presenciais, para que sejam ofertados cursos na modalidade a distância. Ressaltamos também a meta 11 do PNE: Iniciar, logo após aprovação do Plano, a oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.

Por fim, vale mencionar que o PNE que está em vigência atualmente foi aprovado em 3 de junho de 2014, no Congresso Nacional, o PNE entrou em vigor no dia 25 daquele mês. Depois de muitas mudanças no projeto original, que já havia incorporado de maneira bastante restrita as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010).

Segundo Nogueira (2011) em um determinado trecho retirado do Eixo que trata da EaD na construção de uma política nacional de formação e valorização de profissionais

da educação destaca-se a definição da presença da EaD nessa política, mesmo após muitos embates na discussão da temática na CONAE.

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/as professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/as professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/as profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. A oferta de formação deve ser ampliada e contar com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação, a fim de garantir as condições de acompanhamento dessa formação. (BRASIL, 2010, p. 83)

Segundo Nogueira (2011) nesta indicação, questiona-se a política de formação vinculada à Universidade Aberta do Brasil. Assim, o “de forma excepcional” seria uma brecha na indicação para a continuidade de cursos de formação inicial a distância, o que explicaria a existência e a manutenção da continuidade da Universidade Aberta do Brasil.

1.5 A Universidade Aberta do Brasil

As políticas implementadas a partir de 2002 apontam para uma política nacional de formação docente. Entre as iniciativas desenvolvidas uma das mais importantes pelas dimensões que assume é a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, a Educação a distância passou a receber do governo federal um incentivo político e financeiro, com um grande investimento de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esta política visava inserir a modalidade da educação a distância (EAD) como importante instrumento para potencializar a democratização do ensino superior no Brasil, com ênfase na formação de professores tanto inicial quanto continuada.

Neste sentido, de fato os números de matrículas no ensino superior, tiveram um aumento significativo com a implementação da UAB, porém segundo alguns autores, como Almeida; André; Barretto e Gatti, (2019), em termos de qualidade, os cursos EAD, principalmente os que objetivavam a formação inicial do professor, carecem de melhorias

em muitos aspectos. Vale destacar que para muitos intelectuais a EaD não é a modalidade de ensino mais adequada para formação inicial, pois segundo eles nessa etapa é imprescindível que o estudante esteja em contato frequente e presencial com seus interlocutores, formadores e com os seus pares.

No que concerne à educação a distância, tal como vem sendo implantada, salvo poucas exceções, ela está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino. Por razão de sua natureza e objetivos, a EaD engloba novas perspectivas de formação e metodologias ativas que chegam a ser tratadas nos documentos do MEC e em extensa bibliografia que aborda as características necessárias a esse tipo de formação. No entanto, a oferta de formação de professores a distância, tal como vem sendo implantada por diversas instituições, salvo poucas exceções, está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino. (ANDRÉ; BARRETO E GATTI, 2019 p. 54)

A UAB nasceu ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC.

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (ANDRÉ; BARRETO E GATTI, 2019 P. 50).

Vale destacar que na perspectiva de uma política pública, a EaD desperta muito interesse no mundo inteiro, em especial, para os governos de países em desenvolvimento, tal como o Brasil, tendo em vista que com a educação a distância o governo consegue contemplar um vasto público por um custo reduzido. O retorno político do investimento governamental acaba sendo muito superior ao capital investido.

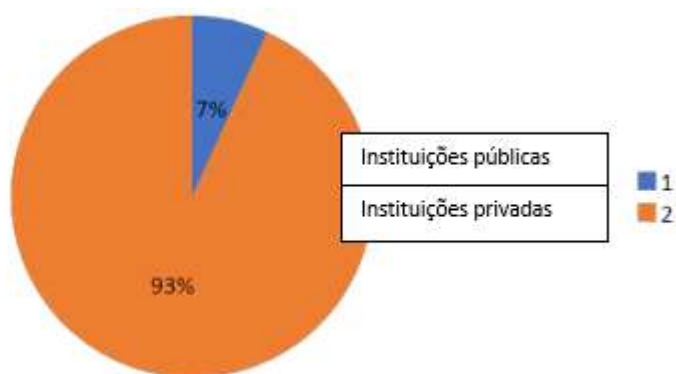
É nesse sentido que a Educação à Distância emerge no contexto das políticas públicas em educação, devido às suas “possibilidades” de ampliação rápida de vagas no ensino superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, tendo em vista que grande parte do processo de ensino e aprendizagem com a modalidade EaD ocorre em espaços escolhidos pelos próprios alunos.

Nos últimos anos, tivemos no Brasil um aumento considerável na quantidade de alunos matriculados na modalidade à distância no Ensino Superior. Segundo Mota (2014, pág. 32), “houve um significativo avanço da modalidade, chegando ao quadro atual, em

que a educação a distância é a principal responsável pelo crescimento sustentável de matrículas no ensino superior”.

Os dados do Censo de Educação Superior de 2017 apontam que do total das matrículas de graduação 35% correspondiam a cursos na modalidade EAD, deste percentual quase 45% eram cursos voltados para formação de professores, ou seja, os cursos correspondentes à formação de professores representam quase a metade dos cursos de graduação a distância. Em relação ao curso de pedagogia, as matrículas correspondem 24% do total de matrículas de graduação EAD, sendo que deste percentual do número de matrículas no curso de pedagogia, 93% correspondem à instituições privadas, assim como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 01- Matrículas na modalidade EaD curso de Pedagogia



Se considerarmos o total de matrículas dos cursos de pedagogia, tanto na modalidade presencial quanto EaD este número corresponde a 714.345 matrículas sendo que 590.192 destas matrículas correspondem a instituições privadas, ou seja, 83% das matrículas de futuros pedagogos estão no setor privado.

Para nós, estes números ilustram que apesar de problemática, esta modalidade de educação, EAD, está cada vez mais presente na formação do professor, sobretudo de pedagogos. Este fato nos causa bastante preocupação e aponta a urgência de ampliar a realização de pesquisas que analisam as propostas curriculares destes cursos. Esta é uma discussão importante e urgente, que pretendemos ampliar no desenvolvimento de nossa pesquisa.

1.6 A EaD e a formação de Professores no Brasil

O acesso ao ensino superior no Brasil sempre foi reservado à poucos, este fato provocou muitas lutas, exigindo que este direito fosse ampliado para a maioria da população. Infelizmente no ano de 2020 a totalidade deste direito ainda não foi alcançada, em média 23,1% dos jovens em idade universitária tem acesso ao ensino superior.

Segundo Dourado (2008) as políticas educacionais, principalmente a partir da década de 90, voltaram-se para garantir a universalização do ensino fundamental, principalmente com a aprovação do Fundo de Manutenção e, do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, implementado no Brasil em 1996 e posteriormente, em 2007, modificado para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB.

No entanto, é correto afirmar que para o ensino superior este investimento público não foi tão significativo, esta afirmação pode ser comprovada quando observamos os números:

[...] em 2006, registram a manutenção da lógica privatista da educação superior, intensificada, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 1990. Assim, em 2006, o setor privado (instituições de ensino superior [IES] particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) passou a responder por 74,14% das 4.676.646 matrículas em cursos presenciais. (DOURADO, 2008, p. 895)

Quando atualizamos esses números percebemos que pouca coisa mudou, no censo de 2018 é possível observar que das 8.450.755 de matrículas no ensino superior 75,4% pertencem ao ensino privado, o equivale a 6.373.274 das matrículas.

Nas últimas décadas houve algumas iniciativas nas políticas públicas para incentivar o segmento da educação superior, “a análise dos dados nos permite, ainda, identificar no setor público uma discreta e constante evolução dos indicadores relativos à educação superior federal, intensificada a partir de 2003”. (DOURADO, 2008, p. 897). Estas iniciativas são ações como: a criação de novas instituições de ensino superior, também incluídas nesta categoria, universidades e institutos federais tecnológicos. Também a expansão de vagas e criação de novos cursos. Outra iniciativa deste período foi a regulamentação e estímulo de cursos ofertados na modalidade EAD, ampliando as vagas no ensino superior, sendo este o tema que pretendemos discutir neste tópico.

Os cursos escolhidos tanto pelo setor público quanto pelo particular privilegiaram as áreas de ciências humanas e sociais para implementação da educação a distância. Este dado nos faz refletir pois estes cursos são vistos, muitas vezes, como formações que não precisam de muitos investimentos, como recursos e equipamentos para sua implementação. No entanto, sabemos que um curso na modalidade a distância que privilegia a qualidade, é um curso caro, pois, entre outros aspectos, tem alto custo na seleção de equipamentos, plataformas e profissionais envolvidos. Sem estes critérios os cursos acabam tendo sua qualidade prejudicada.

[...] uma boa estrutura de EaD tem um custo elevado. Equipar e manter laboratórios, produzir e distribuir materiais didáticos, adquirir computadores, ter internet de qualidade, dentre outros, requer investimentos nem sempre disponíveis pelos estados e municípios, podendo ocorrer perdas significativas da qualidade de todo o processo educacional. (CROCE, MARTINS, SANTOS E SOUZA, 2016)

No setor público a Universidade Aberta do Brasil impulsionou uma política federal de formação de professores através da modalidade EAD, muitos cursos foram criados para proporcionar formação superior a professores em exercício, principalmente os que atuavam na educação e séries iniciais do ensino fundamental. Como também para professores especialistas que atuavam nos últimos anos deste mesmo segmento e também do ensino médio, que tinham apenas bacharelado ou licenciatura em uma área diferente da que atuavam. No início dos anos 2000 mais de 800.000 professores da Educação Básica não possuíam curso superior (Costa, Oliveira, Iglesias e Guietti, 2016)

Vale ressaltar que até a publicação da LDB de 1996, a única formação exigida para atuar como professora e professor de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental era cursar o magistério. Com a LDB a formação desta categoria profissional passou a ser o ensino superior. Mas ainda se admitia como formação mínima o magistério.

A mesma legislação no art. 62 da LDB ressalta que;

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Esta foi uma novidade no contexto da formação de professores, pois até então os professores que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental eram formados nos cursos de ensino médio normal⁶.

Os pontos trazidos pela LDB sobre formação mínima para professores e a regulamentação da EAD se articulam entre si, pois para dar conta de formar um número expressivo de professores para atuar na educação básica, em todo o território nacional, em nível superior era preciso construir muitas instituições de ensino, contratar muitos professores universitários, demandando investimento na infraestrutura e em recursos humanos altamente qualificados. É neste contexto que a UAB é pensada.

Os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos, uma vez que havia necessidade de certificar grande número de professores, gerando uma demanda de larga escala que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. Com o Fundeb, alarga-se o escopo desses programas (Gatti, 2011 p. 34)

Vale destacar que com a modalidade a distância o investimento inicial é alto para implementar o curso, mas após garantir os instrumentos tecnológicos necessários para infraestrutura e recursos humanos, depois o curso fica com um custo inferior ao presencial, sendo o alcance muito maior.

1.7 Os desafios, limites e potencialidades da formação inicial de professores através da modalidade EaD

Ao longo deste capítulo buscamos apresentar o percurso das políticas públicas nacionais para a oferta de formação inicial de professores, por meio da EaD, analisando documentos oficiais e legislação sobre esta temática. Nesta mesma direção a intenção desta seção é pensar sobre os aspectos qualitativos destas políticas para a formação de professores, refletindo quais os limites e as potencialidades para este processo formativo. Para isto construiremos nossas análises a partir de leituras de especialistas, como Bernadete Gatti (2019), Dourado (2008), Barreto (2013) e Moran (2013).

Na obra de André; Barreto e Gatti (2011) “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” e Professores do Brasil: novos cenários de formação” (2019) publicado pelas mesmas autoras, encontramos uma análise sobre as políticas voltadas aos docentes no

⁶ A LDB 9394/96, permite ainda atualmente, o ensino médio normal, como exigência mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Brasil, um importante estudos sobre nossa temática que nos ajuda a refletir sobre nossa temática de estudo.

Neste sentido as publicações citadas objetivam analisar as “ações políticas e dados educacionais que despontaram durante a década atual”. (Almeida; André; Barreto e Gatti, 2011 p. 12). As autoras apontam que no início dos anos 2000 tivemos, por parte do governo federal, a formulação de uma série de políticas relacionadas à docência, com foco prioritário na formação de professores, como apresentamos ao longo deste capítulo, que a partir das políticas formuladas para a formação inicial de professores dos anos 90 e especificamente nos anos 2000, com a criação da UAB podemos afirmar que a política nacional para formação de professores investiu na modalidade da educação a distância como instrumento para quantificar o número professores formados para educação básica, garantindo que estes cursassem o ensino superior, bem como diminuir a discrepância dos números dos professores licenciados que atuavam em áreas do conhecimento diferentes de sua formação inicial.

Entretanto, se por um lado a EAD tem a capacidade de alcançar um número muito maior de pessoas se comparado ao ensino presencial, é preciso questionar se esta modalidade de educação é capaz de proporcionar estrutura e conhecimentos e especificidades que permeiam a formação inicial de professores no Brasil.

Na CONEB de 2008 e CONAE de 2010 é explícita a orientação, defesa e recomendação da formação inicial de professores na modalidade presencial, pois é necessária aos futuros profissionais da educação vivenciarem a experiência da comunidade escolar, o contexto universitário e institucional que compõe o processo formativo. Concluindo que a modalidade a distância poderá ser ofertada na formação inicial se a modalidade presencial não for capaz de chegar a uma determinada região. Sobre esta questão André; Barreto e Gatti, (2011), nos fazem o seguinte questionamento

formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais? Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica? (Barreto e Gatti, 2009, p.51)

Como sabemos a EaD não é novidade destas últimas décadas, ao contrário, ela possui um relativamente robusto que remonta a primeira metade do século XX e ao longo do tempo a EaD vem lançando mão de diferentes tecnologias para se efetivar, como material impresso enviado pelos correios, rádio e tv, e mais recentemente a modalidade ganhou uma renovação através do surgimento das novas tecnologias, ampliando os recursos didático e a interação entre os sujeitos.

Valendo-se destas tecnologias, as políticas implementadas a partir de 2002 apontam para ações coordenadas, em nível nacional, de formação docente. Entre as iniciativas desenvolvidas, (GATTI; BARRETO, 2011 p.50) uma das “mais importantes pelas dimensões que assume é a criação da Universidade Aberta do Brasil” (UAB), criada em 2006, abordada anteriormente neste capítulo.

Neste sentido, através da UAB, a Educação a distância passou a receber do governo federal um incentivo político e financeiro, com um grande investimento de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esta política visava inserir a modalidade da educação a distância (EAD) como importante instrumento para potencializar a democratização do ensino superior no Brasil, com ênfase na formação de professores tanto inicial quanto continuada.

Assim, queremos destacar uma das características da EAD, quantitativo de pessoas alcançadas, ou seja, conseguir ser ofertada para um número maior de pessoas em relação ao ensino presencial, que por falta de recursos físicos e humanos fica limitada a número de alunos.

Neste sentido, de fato os números de matrículas no ensino superior, tiveram um aumento significativo com a implementação da UAB, porém segundo alguns autores, como Almeida; André; Barretto e Gatti, (2019), em termos de qualidade, os cursos EAD, principalmente os que objetivavam a formação inicial do professor, carecem de melhorias em muitos aspectos. Atrelado ao fato, de que para muitos intelectuais esta modalidade de educação não é a mais adequada para formação inicial, pois defendem que para este nível de ensino é imprescindível o estudante estar em contato frequente e presencial com seus interlocutores, formadores e com os seus pares.

No que concerne à educação a distância, tal como vem sendo implantada, salvo poucas exceções, ela está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino. Por razão de sua natureza e objetivos, a EaD engloba novas perspectivas de formação e metodologias ativas que

chegam a ser tratadas nos documentos do MEC e em extensa bibliografia que aborda as características necessárias a esse tipo de formação. No entanto, a oferta de formação de professores a distância, tal como vem sendo implantada por diversas instituições, salvo poucas exceções, está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino. (ANDRÉ; BARRETO E GATTI, 2019 p. 54)

No entanto, o setor privado foi quem mais se beneficiou da regularização da educação a distância no Brasil, com ênfase na área de formação de professores, este número fica bem expressivo se fizermos um recorte para os cursos de pedagogia.

De um modo geral o censo da educação superior de 2018, aponta que nos anos 2000 havia 10 cursos de graduação na modalidade EAD, no ano de 2018 este número saltou para 3.177. Como os órgãos destinados a acompanhar a avaliação de cursos de graduação (EAD) não conseguem cumprir suas metas diante da velocidade que os cursos EAD voltados para a formação de professores são criados em todo o Brasil.

Outra característica da EAD é que ela é assíncrona, professores e estudantes estão separados física e temporalmente. Segundo Barreto (2008) “[...] ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, esta promove um modelo de substituição tecnológica” (p. 922). Nesta perspectiva seria possível a democratização do ensino superior e sua massificação, com números que o ensino presencial não poderia alcançar, com a realidade brasileira, com as características que tem o Brasil, diversidade cultural, econômicas e geográficas.

CAPÍTULO II. CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO: UM MARCO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DA METRÓPOLE PAULISTANA

Os CEUs representaram a materialização de uma política pública municipal integrada, que visava promover, entre outros objetivos, a “garantia dos direitos constitucionais de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos como educação, lazer, esporte e cultura”, sendo concebidos como espaço de reflexão, estudos e construção conjunta de conhecimento, incluindo condições físicas e políticas para receber e considerar a cultura da comunidade e irradiar outras formas de manifestações culturais. Pensados também como um espaço que permitisse a construção individual e coletiva da ação pedagógica, os Centros deveriam, ao mesmo tempo, ser um espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais.

Maria Aparecida Perez (Secretária de Educação Municipal de SP 2003/2004).

No presente capítulo buscamos refletir sobre os múltiplos aspectos do funcionamento e da implantação dos Centros Educacionais Unificados. Uma importante política pública de natureza educacional/cultural que teve sua gênese nos primeiros anos do século XXI a partir das articulações engendradas no âmbito da gestão municipal da metrópole paulistana.

O CEU, como é popularmente conhecido, integra a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. É constituído por um Centro de Educação Infantil, uma Escola Municipal de Educação Infantil, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, um teatro, uma biblioteca, um telecentro, e um polo UniCEU. Além de espaços esportivos e culturais. Como proposição inicial, esse equipamento público possibilita a oferta gratuita de educação, cultura e lazer para crianças, adolescentes, adultos e idosos, especialmente os que habitam nas áreas periféricas da cidade de São Paulo. Entre muitos objetivos, o programa CEU também tem como finalidade promover a requalificação, e a ressignificação dos espaços de obsolescência e das áreas marginalizadas da cidade, através da edificação de equipamentos públicos sofisticados, do fortalecimento da cidadania individual e coletiva, e da articulação política desses territórios onde estão inseridos esses centros.

Conhecer as especificações pedagógicas bem como a proposta organizacional do projeto CEU é fundamental para construir uma primeira aproximação com nosso objeto de pesquisa, a UniCEU. Não podemos perder de vista que a UniCEU só pode ser compreendida de forma analítica a partir de uma relação simbiótica com CEU. Devido às suas particularidades, podemos considerar, que não existiria UniCEU sem a existência do projeto CEU, sobretudo porque as premissas e fundamentações que orientaram a formação e o surgimento dos CEUs são as mesmas concepções que serviram de referência e inspiração do programa UniCEU.

Nesse bojo, na tentativa de produzir uma reflexão teórica consistente, fizemos uma análise rigorosa do projeto CEU que remonta aos seus primórdios. Buscamos resgatar os antecedentes históricos bem como as experiências pedagógicas que serviram de modelo para esse projeto. Desta forma, nesse capítulo, fizemos uma digressão no tempo e resgatamos concepções educacionais que dialogam com o pensamento de Anísio

Teixeira, e Darcy Ribeiro que estão diretamente ou indiretamente associados ao surgimento do projeto CEU, bem como ao programa UniCEU.

2.1. O CEU de São Paulo: Os antecedentes de uma política educacional

Tal como já sinalizamos no capítulo anterior, ao longo do século XX importantes mudanças econômicas, políticas e sociais ocorreram no Brasil. Especialmente no que tange ao contexto educacional onde tivemos inúmeros avanços e transformações que se iniciam já na virada do século XIX para XX. Segundo Saviani (2004), essas transformações podem ser compreendidas basicamente em três períodos distintos: 1º - 1890-1931: corresponde ao momento em que houve implantação gradativa das escolas primárias nos estados brasileiros e a formação dos professores pelas escolas normais; 2º - 1931-1961: período de regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias e, 3º - 1961-1996: criação da primeira lei de Diretrizes e Bases (4.024/96) até a atual (9.394/96). Nesse período, tivemos inúmeras reformas educacionais que buscavam instituir e consolidar uma política nacional de educação escolar.

É nesse contexto histórico que começam a surgir de forma embrionária as concepções de educação que vão orientar a criação do Programa Centro Educacional Unificado, da cidade de São Paulo, no início do século XXI. Entre os projetos educacionais que inspiraram e possibilitaram a gênese dos CEUs⁷ podemos destacar a criação do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)* em 1950 na cidade de Salvador, construído sob a direção de Anísio Teixeira no período em que foi Secretário da Educação e Saúde da capital baiana.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como a Escola Parque de Salvador, era o grande projeto da vida de Anísio Teixeira⁸. O educador baiano, com muito orgulho, se referia a ele como o primeiro centro de demonstração do ensino primário no país (TEIXEIRA, 1967, p.3).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado no dia 21 de outubro de 1950, na Bahia, surgindo como uma proposta inovadora que

⁷ Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), abreviaturas oficiais não fazem plural, contudo optamos nessa pesquisa por utilizar essas nomenclaturas da mesma forma que elas são utilizadas pela imprensa e pelo poder público.

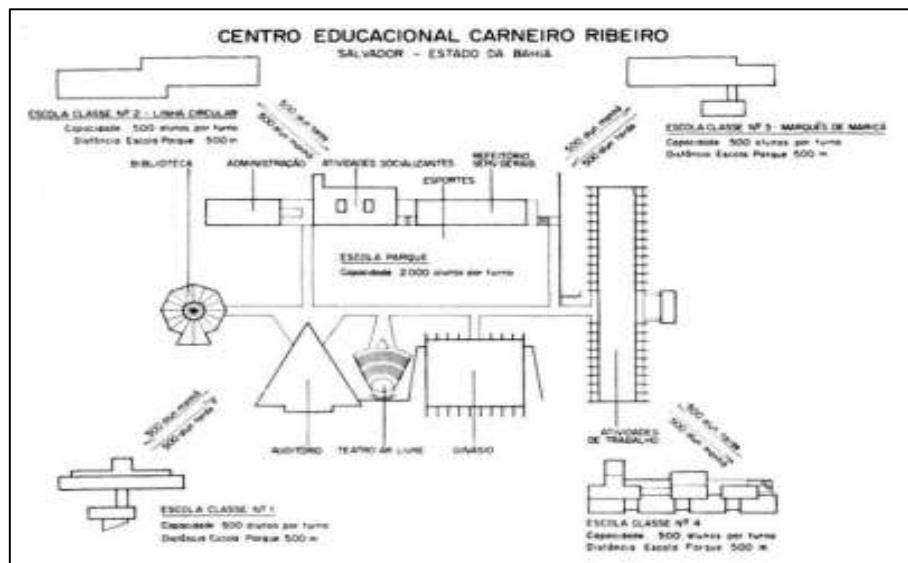
⁸ Uma perspectiva mais aprofundada sobre sua vida profissional e sua contribuição intelectual pode ser vista em GERIBELLO, Anísio Teixeira. Análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

contemplava em sua organização o horário integral e, na proposta pedagógica, o respeito à cultura do aluno. A organização das turmas era realizada pela idade cronológica, distintamente à da matrícula por série, utilizada no sistema de ensino daquela época. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, promotor de uma educação primária integral e tributário de uma concepção de educação escolar pela experiência e pelas vivências culturais, construída no bairro da Liberdade na Bahia, concentrava uma população em situação de extrema pobreza. (DE SOUZA, 2016, p.32).

O CECR possuía arquitetura adequada para atender à educação escolar formal, com aulas das disciplinas que compunham o currículo escolar, e para oferecer atividades extracurriculares, em uma proposta de educação integral. O centro era considerado uma instituição de ensino pioneira no país por trazer, em sua gênese, a proposta então revolucionária de educação profissionalizante e integral voltado especialmente para as populações carentes. A estrutura de funcionamento do CECR consistia em quatro escolas-classe para uma escola-parque, atendendo cerca de 4000 alunos, com idade entre 7 e 15 anos, que permaneciam no centro das 7h30min às 16h30min. Tal como o Programa CEU, o CECR foi pensado, também como projeto arquitetônico e o seu espaço físico era composto por anfiteatros, bibliotecas, refeitórios, jardins e pátios para recreação. A proposta de Anísio Teixeira⁹ era que o CECR pudesse atuar de forma estratégica no tecido urbano articulando em especial a escola e o território onde ela estava situada.

Figura 01- Implantação esquemática do conjunto de edifícios do CECR EBOLI, 196.
p.21

⁹ O repertório de experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro é o tema de análise do livro Educação não é privilégio (TEIXEIRA, 1994). Nesse livro, o idealizador do CECR Anísio Teixeira justifica a necessidade de a escola acompanhar o desenvolvimento científico, possibilitando uma ação prática do conhecimento teórico.



Outro importante projeto que serviu de inspiração para criação dos CEUs foi o projeto da *Escola Vocacional* criada em 1961 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com a finalidade de integrar a escola à comunidade. O projeto tinha, como proposta pedagógica, a integração curricular baseada na interdisciplinaridade e realizada por meio de ações pedagógicas, como: o estudo do meio e os projetos de intervenção na comunidade.

Nas palavras de Tamberlini (2017)

O Ensino Vocacional constituiu experiência única na história da educação brasileira: contrapondo-se à formação dual então ministrada no ensino médio, refutava a divisão entre o pensar e o fazer, valorizando o trabalho, concebido como importante dimensão da formação humana. Visando propiciar educação integral a seus alunos, elaborou um currículo nuclear e interdisciplinar, composto por disciplinas de formação teórica e direcionadas para o trabalho, no qual a história e a geografia constituíam os eixos integradores. Tinha por objetivo desenvolver uma educação que formasse o jovem no entendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do país e ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade. A essa finalidade geral, acrescentavam-se outros objetivos específicos a cada ginásio em particular. O currículo integrado, além das áreas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais (história, geografia e antropologia), ciências físicas e biológicas, línguas estrangeiras (inglês e francês), era constituído pela educação física, educação musical e artes plásticas, que assumiam o papel de “práticas educativas” na relação com a sociedade local. Outras áreas denominadas técnicas eram: artes industriais, práticas comerciais, agrícolas e educação doméstica. (p. 124).

Segundo Arrojo (2016) o planejamento pedagógico e administrativo dessas escolas era anual e elaborado pela equipe escolar (direção, professores, orientadores), com a participação dos alunos, que se tornavam coautores de um currículo vivo e articulado à realidade sociocultural. Em certa medida, essa forma de planejar antecipou em muitas décadas a realização dos projetos político-pedagógicos de escola (PPP), presentes atualmente nas unidades escolares. A escola tinha forte interação com a comunidade e o planejamento pedagógico escolar levava em conta as suas expectativas e demandas, visando também melhorar o nível cultural da população local, tornando-se assim um polo irradiador de cultura.

Já nos anos de 1980, surgiu no Rio de Janeiro outra importante iniciativa que também serviu como modelo para o programa CEU na cidade de São Paulo. Eram os *Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)* que tinham como inspiração a Escola-Parque de Anísio Teixeira, e foram idealizados por Darcy Ribeiro, durante o período em que comandou a gestão estadual de educação do Rio de Janeiro. Popularmente conhecidos como “Brizolões” devido ao fato de terem sido idealizados no governo de Leonel Brizola¹⁰. Esses equipamentos tinham como objetivo atender a 20% dos alunos da rede pública estadual até o ano de 1987.

Os CIEPs faziam parte do programa educacional do governo chamado de Programa Especial de Educação (PEE¹¹). A diretriz básica do PEE tinha como objetivo a recuperação da Escola Pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. Tendo em vista que até então a escola era considerada seletiva, elitista, e excludente, pois não tratava das singularidades e demandas das crianças mais pobres o que resultava no seu fracasso acadêmico.

Vale destacar que o CIEP enquanto política pública tinha como base de sustentação as críticas à educação brasileira apontadas no livro intitulado “O Livro dos

¹⁰ Leonel Brizola conseguiu a vitória nas eleições diretas de 1982 para o governo do estado do Rio de Janeiro com uma pequena diferença para o segundo colocado, Moreira Franco. Brizola iniciou seu governo em março de 1983 juntamente com seu vice Darcy Ribeiro e uma das suas primeiras ações foi honrar suas promessas de campanha no âmbito educacional. Logo no início de sua gestão, Brizola estabeleceu o Decreto no 6.626, de 15 de março de 1983, que institui a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Essa comissão estava representada por seu presidente, Darcy Ribeiro, que acumulava os cargos de vice-governador do estado e secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia.

¹¹ O PEE implantado nos dois mandatos do Governo de Leonel Brizola (1982-1986 e 1991-1994) foi concebido por Darcy Ribeiro.

CIEPs¹²”. Nesse livro Darcy Ribeiro, produz uma análise rigorosa da situação educacional do Brasil expressa em estatísticas do Censo Nacional. Para Ribeiro a magnitude e a precariedade da rede escolar pública brasileira eram muito elevadas especialmente em relação ao analfabetismo. Naquela época o Brasil já produzia, 500 mil analfabetos adultos por ano. No estado do Rio de Janeiro esse número era de pelo menos, 50 mil anualmente; a maioria com 3 ou 4 anos de escolaridade.

Para Darcy Ribeiro (1986), os CIEPs eram a forma mais rápida para reverter as crescentes taxas de analfabetismo no estado fluminense. Ele estava convencido de que o programa educacional desenvolvido nesses equipamentos públicos atendia os três requisitos fundamentais para uma educação verdadeiramente popular e eficiente: Segundo ele diferentemente das escolas tradicionais os CIEP’s dispunham de;

1. Espaço para convivência e múltiplas atividades sociais, tanto para as crianças quanto para os professores;
2. O tempo de jornada de trabalho dos pais igual ao da estada da criança na escola, o que viabiliza a realização de várias atividades educativas tais como: estudo dirigido, frequência à biblioteca e videoteca, trabalhos nos laboratórios, recreação, educação física;
3. Capacitação dos professores. (p.22).

O horário de funcionamento dos CIEPs era outro diferencial já que seu turno escolar era em período integral, e operava das 8 às 17 horas. Nesse estabelecimento os estudantes realizavam quatro refeições e contavam com atividades integradas ao currículo obrigatório do Ciclo Básico. Ao todo foram construídos 506 CIEPs com capacidade para atender mil alunos em cada unidade escolar.

Outro aspecto notável é que seu projeto arquitetônico foi elaborado por Oscar Niemeyer e incluía diferentes espaços, como: salas de aula, centro médico, cozinha e refeitório, quadra coberta com arquibancada e vestiários, biblioteca e moradia para alunos residentes.

Apesar dos muitos avanços produzidos pela política de implementação dos CIEPs no âmbito educacional do estado do Rio de Janeiro, eles não foram suficientes para

¹² O Livro dos CIEPs foi uma publicação fruto de um esforço coletivo da Coordenação Executiva do Primeiro Programa Especial de Educação durante o primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987) no estado do Rio de Janeiro como forma de divulgação da proposta de trabalho na área educacional. (MOREIRA & SOARES, 2019. p.57).

garantir a permanência de Brizola e Darcy à frente do governo. De modo que o programa educacional, bem como os próprios CIEPs sofreram duplamente com a política de desmonte que se estabeleceu com as eleições subsequentes, tanto na de 1987, quando Moreira Franco assume e reduz significativamente o quantitativo de professores e a verba destinada à alimentação dos alunos, quanto nas eleições de 1995 quando assume Marcelo Alencar, após o segundo mandato de Leonel Brizola, e também reduz o quantitativo de profissionais para o trabalho nos CIEPs, dentre eles, professores, enfermeiros, e os animadores culturais.

No ano de 1991, o governo federal, na gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992), criou o *Projeto Minha Gente* e como parte de suas ações, os *Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC)*, que se destinavam ao atendimento a crianças e adolescentes com educação em tempo integral, saúde, lazer, iniciação ao trabalho. Os CIACs não eram o projeto em si mesmo. Eles eram apenas, os espaços físicos destinados ao desenvolvimento da proposta efetiva, isto é, o Projeto Minha Gente. Tal como sublinhou o Ministro Alcení Guerra na apresentação do mesmo. Nas palavras do ministro, "[...] os CIACs não são seus objetivos últimos, mas apenas o 'locus' para que alcancemos objetivos sociais mais amplos" (Projeto "Minha Gente", 1991, p. 2).

Vale ressaltar que o projeto surge dentro de um contexto histórico marcado pela discussão e constituição de propostas – no âmbito mundial – que buscavam superar o grave quadro de exclusão social, política e econômica que acometia as populações dos países emergentes. Nesse sentido, o projeto Minha Gente bem como os CIACs eram uma forma de resposta, coordenada pelo Estado e envolvendo a sociedade civil, contra a situação de penúria, abandono social, miséria, analfabetismo e violência a que estava submetida uma parcela significativa de crianças e adolescentes brasileiros.

Segundo Ferrreti (2008) o objetivo básico do Projeto era o de "desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente" (p. 66). Segundo ele não se tratava, apenas de um projeto de educação escolar ampliada, tanto em termos de tempo de permanência da criança na escola, quanto em termos de atendimento aos aspectos correlatos da atividade educacional (alimentação, unidades médicas etc.). Nesse projeto a educação escolar não era o foco principal, mas apenas um dos nove Programas Setoriais que compunham o conteúdo programático que estruturava um modelo educativo mais amplo que tinha como pretensão superar os limites de um formato tradicional de educação.

Os nove Programas Setoriais que estruturavam o Projeto Minha Gente eram os seguintes;

1. Núcleo de Proteção à Criança e à Família
2. Saúde e Cuidados Básicos da Criança
3. Educação Escolar
4. Esporte
5. Cultura
6. Creche e Pré-Escola
7. Iniciação ao Trabalho
8. Teleducação
9. Desenvolvimento Comunitário

A meta definida pelo projeto envolvia a construção de cinco mil CIACs para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. Vale ressaltar que esse programa estava fortemente inspirado pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), do governo Brizola e tal como a iniciativa dos “Brizolões” ele também não logrou êxito por muito tempo. Quatro anos depois de implantados, eles deixaram de ser construídos.

Em 1992, os CIAC passaram a ser chamados de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Tendo em vista que eles foram concebidos originariamente pela Legião Brasileira de Assistência, com coordenação a cargo do Ministério da Criança e, posteriormente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Com o fim do governo Collor, e a extinção da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, o Ministério da Educação e do Desporto criou, em 1992, a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para dar continuidade ao projeto. O Ministério da Educação e do Desporto, ao assumir as ações do projeto, introduziu algumas mudanças significativas em sua concepção e mudou sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. O programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas.

Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral

à Criança — CAIC, houve um deslocamento da proposta central. Nesse novo contexto, o atendimento integral, seria sistematizado com metodologia própria independente do espaço físico a ser utilizado. Apesar das modificações o objetivo do programa continuou sendo “a superação dos problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero aos 14 anos, garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral”. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, pag. 7).

Nesse sentido, podemos considerar que essas experiências educacionais, de uma forma ou de outra, serviram em larga medida como referências que inspiraram o Programa Centro Educacional Unificado, implantado no município de São Paulo, na primeira década do século XXI.

2.2. Os Centros Educacionais Unificados (CEU's)

Inaugurado na cidade de São Paulo, o programa CEU¹³ surgiu através de uma iniciativa da gestão municipal e tinha como proposta mobilizar a cidade para um debate profundo sobre o direito a uma educação pública de qualidade. Para criação e suporte dos CEUs inúmeros dispositivos e fundamentos legais foram articulados pela prefeitura. O principal elemento catalisador desse conjunto de ações se deu no dia 13 de setembro de 2002, a partir da Lei municipal nº 13.430 que buscava definir o Plano Diretor Estratégico da cidade. Este documento, já no seu Art. 32, indicava que;

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

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

O CEU enquanto política educacional, só teve sua gênese efetivada no dia 6 de

¹³ A escolha pelos CEUs como principal marca da gestão petista no âmbito educacional foi duramente questionada por alguns segmentos da sociedade paulistana, em especial a imprensa. Uma das principais alegações é que este projeto seria muito custoso para os cofres públicos e que seria muito mais econômico investir na revitalização das escolas municipais já existentes.

fevereiro de 2003, através do decreto 42.832 na gestão da prefeita Marta Suplicy (PT/2001-2005) e posteriormente o projeto foi mantido e ampliado nas gestões que se sucederam, de José Serra (PSDB/2005-2006) e Gilberto Kassab (PSDB/PSD/2009-2012), Fernando Haddad (PT/2013-2016), João Dória (PSDB/2017-2018) e Bruno Covas (2018-).

Foram construídos na cidade de São Paulo 51 CEUs, sendo que 21 deles foram implantados na gestão Marta Suplicy (1ª onda) e 24, nas gestões José Serra/ Gilberto Kassab (1ª onda) e 1, na gestão Haddad (3ª onda)¹⁴.

Tabela 1 Relação dos CEU, por DRE e data de Inauguração

DIRETORIA DE ENSINO (Número de equipamentos inaugurados)	EQUIPAMENTOS	DATA DE INAUGURAÇÃO	F A S E
BUTANT Ã (02)	CEU BUTANTA	27/09/2003	1ª
	CEU UIRAPURU	08/02/2009	2ª
CAMPO LIMPO (08)	CEU CAMPO LIMPO	17/04/2004	1ª
	CEU CASA BLANCA	27/06/2004	1ª
	CEU GUARAPIRANGA	24/05/2008	2ª
	CEU VILA DO SOL	31/05/2008	2ª
	CEU FEITIÇO DA VILA	07/06/2008	2ª
	CEU CANTOS DO AMANHECER	22/06/2008	2ª
	CEU PARAISOPOLIS	13/12/2008	2ª
	CEU CAPÃO REDONDO	14/12/2008	2ª

¹⁴ Existia uma expectativa grande em relação ao prefeito Fernando Haddad (PT) no tocante a construção de novos centros tendo em vista que ele foi um dos idealizadores da proposta original ainda no governo Marta Suplicy. Em sua gestão Haddad havia prometido um novo formato de CEU distribuído em 20 novos centros de ensino, porém com a alegação de corte orçamentário previsto pelo Programa de Aceleração do Crescimento, ele entregou apenas um, o CEU Heliópolis, com custo médio de 33 milhões de reais.

CAPELA DO SOCORRO (04)	CEU CIDADE DUTRA	30/08/2003	1 ^a
	CEU NAVEGANTES	12/12/2003	1 ^a
	CEU TRÊS LAGOS	12/12/2003	1 ^a
	CEU VILA RUBI	29/09/2007	2 ^a
	CEU PARELHEIROS	06/12/2008	2 ^a
FREGUESIA DO Ó/BRASILANDI A (02)	CEU PAZ	15/05/2004	1 ^a
	CEU JARDIM PAULISTANO	15/06/2008	2 ^a
GUAIANAS ES (04)	CEU JAMBEIRO	01/08/2003	1 ^a
	CEU INACIO MONTEIRO	21/11/2003	1 ^a
	CEU AGUA AZUL	20/10/2007	2 ^a
	CEU LAJEADO	17/05/2008	2 ^a
IPIRANG A (02)	CEU MENINOS	28/10/2003	1 ^a
	CEU PARQUE BRISTOL	21/03/2009	2 ^a
	CEU HEILÍÓPOLIS – PROF. ARLETE PERSOLI.	29/04/2015	3 ^a
ITAQUER A (03)	CEU ARICANDUVA	07/09/2003	1 ^a
	CEU AZUL DA COR DO MAR	21/10/2007	2 ^a
	CEU FORMOSA	08/02/2009	2 ^a
JAÇANA/TREBEMB Ê (01)	CEU JAÇANA	06/10/2007	2 ^a
PENH A (02)	CEU QUINTA DO SOL	19/04/2008	2 ^a
	CEU TIQUATIRA	15/11/2008	2 ^a
PIRITUB A (05)	CEU PERUS	25/08/2003	1 ^a
	CEU VILA ATLÂNTICA	12/10/2003	1 ^a
	CEU PÊRA MARMELO	13/11/2003	1 ^a
	CEU PARQUE ANHANGUERA	20/12/2008	2 ^a

	CEU JAGUARE	08/02/2009	2 ^a
SANTO AMARO (02)	CEU ALVARENGA	09/12/2003	1 ^a
	CEU CAMINHO DO MAR	12/10/2008	2 ^a
SÃO MATEUS (04)	CEU ROSA DA CHINA	10/08/2003	1 ^a
	CEU SÃO MATEUS	08/11/2003	1 ^a
	CEU SÃO RAFAEL	28/03/2004	1 ^a
	CEU ALTO ALEGRE	20/11/2008	2 ^a
SÃO MIGUEL PAULISTA (05)	CEU PARQUE VEREDAS	15/09/2003	1 ^a
	CEU VILA CURUÇA	28/11/2003	1 ^a
	CEU PARQUE SÃO CARLOS	03/12/2003	1 ^a
	CEU SAPOEMBA	28/06/2008	2 ^a
	CEU TRÊS PONTES	31/08/2008	2 ^a

O principal objetivo do projeto CEU era ampliar as possibilidades educacionais para a população que habita as áreas periféricas da cidade de São Paulo. A intenção era de criar espaços e equipamentos públicos de qualidade, que até então, se concentravam apenas nos bairros mais centrais, e elitizados.

Pela primeira vez em toda a história da cidade de São Paulo, o poder público como instituição apresentou-se nas periferias para além de seu braço policial, autoritário, armado e truculento, quando coloca a educação, a cultura e o esporte como possibilidades de enfrentamento da pobreza, da violência e das desigualdades sociais, ampliadas com a globalização neoliberal. Essa política foi garantida pelos investimentos de não menos 31% do maior orçamento público municipal do país e terceiro orçamento público do Brasil. (PEREZ, 2007. p.132).

Segundo Fasano (2006) se considerarmos o documento *São Paulo vai dar a volta por cima* que foi o programa de governo apresentado pela Coligação *Muda São Paulo* que tinha como cabeça de chapa a petista Marta Suplicy, poderemos perceber que antes mesmo dela tornar-se prefeita já estavam em evidência, quais seriam as pautas mais prementes da gestão municipal petista bem como os valores políticos que estariam

influenciando de forma transversal as ações do seu governo. No documento é possível detectar propostas voltadas para uma educação pública de qualidade tendo em vista o déficit de oportunidades educacionais na cidade de São Paulo. O texto programático apresentado pela Coligação ainda no período de campanha eleitoral já apontava os princípios do projeto da Escola Cidadã como norteadores da organização da nova política educacional para a cidade (2006, p.65).

O documento sinalizava com clareza que “O resgate de uma política educacional para o município faz parte do compromisso com o direito a uma educação de qualidade para todos” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000, pág. 3).

De acordo com Maria Aparecida Perez¹⁵ (2007) desde o início da gestão petista a política de educação e a implantação do Projeto CEU, era entendida como “eixo norteador das intervenções sociais no combate à pobreza”. Para ela os principais conteúdos nesses projetos, eram: “(1) a participação popular como fator de mudança; (2) a relação da escola com o território; (3) a cultura como elo de ligação entre educação e território.” De modo que nesse contexto, o CEU foi pensado como mecanismo para enfrentar a violência, a pobreza, a desigualdade social nas periferias da cidade, para Perez, o CEU é a resposta escolhida pelo governo para combater a pobreza e a desigualdade social, através da educação, e não pela repressão (SANCHES, 2014, p.107).

Os CEUs representaram a materialização de uma política pública municipal integrada, que visava promover, entre outros objetivos, a “garantia dos direitos constitucionais de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos como educação, lazer, esporte e cultura”, sendo concebidos como espaço de reflexão, estudos e construção conjunta de conhecimento, incluindo condições físicas e políticas para receber e considerar a cultura da comunidade e irradiar outras formas de manifestações culturais. Pensados também como um espaço que permitisse a construção individual e coletiva da ação pedagógica, os Centros deveriam, ao mesmo tempo, ser um espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais. (ROGGERO; BIOTO-CAVALCANTI. 2017, p. 18).

Vale ressaltar que tal como as outras experiências educacionais que antecederam a política dos CEUs tais como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro

¹⁵ Maria Aparecida Perez, durante a gestão de Marta Suplicy no município de São Paulo, foi assessora da Prefeita, Chefe de Gabinete de Eny Maia (Secretária de Educação de fevereiro de 2002 a fevereiro de 2003) e Secretária de Educação a partir de fevereiro de 2003 até o final do governo em 2004. Ela tem doutorado em Pedagogia Social pela Universidade de Siegen (2010), tem experiência na área de Educação, ~~com ênfase em Educação~~, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, CEUs – São Paulo, apropriação do território e educação, pertencimento e orçamento público.

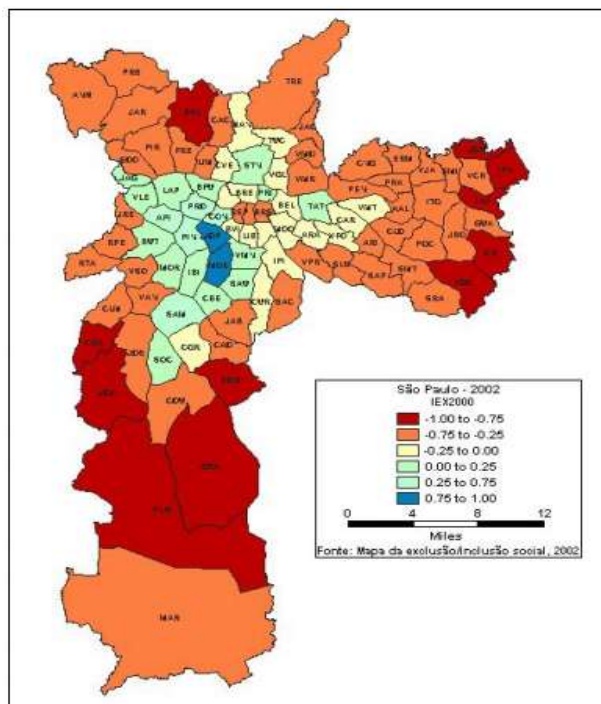
(CECR) na Bahia, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, os Centros Educacionais Unificados, em São Paulo, partem da especificidade do reconhecimento do direito de todas as pessoas a uma educação integral e de qualidade social, cidadã popular articulada com o desenvolvimento comunitário. O projeto do CEU teve a oportunidade de considerar os problemas das experiências educacionais anteriores, e assim aprimorá-lo.

Em seus estudos, Figliolino (2014) aponta que duas publicações acadêmicas foram de fundamental importância para o surgimento do Projeto CEU. Primeiro, a publicação resultante da pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC) entre os anos de 1999-2000 na região da Vila Brasilândia na zona norte de São Paulo, uma região marcada por altos índices de violência e exclusão social. A pesquisa expressava o desejo e a reivindicação de jovens e adolescentes por equipamentos públicos de lazer no seu território, bem como o movimento desses jovens pela busca de oportunidades educacionais e culturais. O objetivo precípua deste estudo era o de conhecer a região da Vila Brasilândia e seus moradores a fim de propor intervenções em busca da melhoria da qualidade de vida e de caminhos para a inclusão social de sua população. Além disso, buscava também apoiar a formação de lideranças jovens visando promover o desenvolvimento local. Essa pesquisa, serviu para caracterizar como um todo a situação de exclusão social e a realidade de precariedade das regiões periféricas da cidade de São Paulo. Esse estudo, no ano de 2003, deu origem ao Mapa da Juventude de São Paulo, realizado através da Coordenadoria da Juventude da Prefeitura de São Paulo e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea.

Outra publicação de grande importância para a criação do programa CEU foi o Mapa da Exclusão/Inclusão Social, trabalho publicado em 2002 pela socióloga Aldaíza Sposati, secretária de Assistência Social da gestão de Marta Suplicy. Esse trabalho foi desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) em parceria com o Programa de Pesquisas em Geoprocessamento do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (POLIS).

Observe o mapa a seguir;

Figura 2 Exclusão/Inclusão Social - 2002 (Fonte: PUC/SP, Polis)



Esse estudo foi fundamental para determinar as localidades onde os CEUs seriam edificados. A escolha privilegiou os territórios periféricos do município de São Paulo. A principal característica desses territórios¹⁶ eram as condições precárias de vida, as altas taxas de vulnerabilidade social, e a escassez de equipamentos públicos de qualidade.

O mapa da exclusão/inclusão social representa as complexidades do abismo

¹⁶ “Considerando-se esta multiplicidade de espaços educativos existentes no CEU e a diversidade dos sujeitos envolvidos faz-se necessário compreender sua localização num território: não um mero local neutro de práticas sociais ou simples cenário, onde várias ações e relações são desenvolvidas permanentemente, mas sim o espaço onde as ações e relações sociais são condicionadas pelo contexto territorial, no reconhecimento do “eu” pelo “outro” e do “outro” pelo “eu”, processo este que determinará as relações sociais que ali se desenvolvam, em razão também da articulação da equipe nesse espaço para constituir novas práticas sociais, para contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos. O território é o lugar onde os acontecimentos estão mais próximos de nós, onde vivemos e expressamos nossas necessidades, nossos desejos. Falar de território é falar da vida cotidiana, dos sujeitos que nele convivem. Na prática cotidiana, construímos diversos vínculos a partir de símbolos, imagens e aspectos culturais que nos permitem conhecer e reconhecer os elementos daquele espaço, criando identidade, dando um sentido de território pela pertença ao grupo que ocupa e constrói o espaço e, nele, os valores que o transformam em território. A construção deste sentimento de pertença em relação ao seu local de vivência cria uma relação de identidade sociocultural do indivíduo com diferentes grupos que interagem no espaço que denominamos território.” (ROGGERO; BIOTO-CAVALCANTI. 2017, p. 25).

social e o tamanho da desigualdade existente em nossa cidade. No mapa as áreas em azul representam os bairros de melhor qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia e equidade. As áreas verdes e as amareladas representam um padrão médio desses indicadores, já as áreas em vermelho e vermelho-magenta, representam as áreas de precariedade da vida, os espaços de obsolescência, e de fragilidade social.

Figura 03 Localização dos CEUs nos distritos em São Paulo



Observando o mapa podemos perceber que a localização dos CEUs coincide rigorosamente com as áreas desfavorecidas da cidade de São Paulo. O mapa adiante explica detalhadamente a disposição dos CEUs nos distritos de São Paulo. A relação de seus nomes foi obtida no portal da Secretaria Municipal de Educação, está na sequência.

Para edificação dos 21 primeiros CEUs foram selecionados 260 terrenos que possuíam metragem ideal, condição legal do terreno, e demanda de vagas¹⁷. Esses

¹⁷ Durante o processo de campanha eleitoral de Marta Suplicy para a prefeitura do município de São Paulo, os problemas educacionais tiveram grande centralidade. Entre as principais reivindicações na pauta de educação destacavam-se a necessidade de aumento de vagas nas escolas públicas (tanto na educação

terrenos foram identificados por meio de pesquisa de campo¹⁸ o que permitiu uma análise realista do poder público municipal quanto à possibilidade de uso destas áreas sobretudo levando-se em conta as restrições previstas na legislação em vigor na época. Entre o final de outubro e início de novembro de 2001 em um período de 40 dias foram visitadas mais de 100 áreas das quais 45 foram pré-selecionadas e apenas 21 definitivamente escolhidas para a implantação da primeira fase do projeto (fase vermelha). Foi em dezembro de 2001, que a então prefeita Marta Suplicy, em conversa com os moradores das comunidades pré-selecionadas declarou oficialmente quais eram os terrenos escolhidos, decretando essas áreas como sendo de utilidade pública. (SOUZA, 2010 p. 30).

A primeira fase de implementação dos CEUs, contemplou bairros nas zonas norte (04), leste (10), oeste (01) e sul (06). Já na segunda fase, com a experiência adquirida na primeira fase do programa, a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) responsável pela pesquisa de áreas, teve condições de estabelecer critérios mais específicos para a seleção.

Vale destacar que nessa fase, os técnicos também se preocuparam em selecionar áreas em bairros de classe média, mas que apresentassem "bolsões de pobreza". Exemplos dessas áreas são os bairros do Cangaíba, na Penha, Jardim Educandário, no Butantã e Americanópolis, no Jabaquara. Para chegar nos 24 terrenos dos próximos CEUs foram pesquisadas em torno de 100 áreas (entre públicas, privadas, da Cohab, CDHU e etc). Assim como na primeira fase, há predominância de áreas privadas. Temos indicativos que sugerem que a seleção dos terrenos da segunda fase aconteceu ainda na primeira fase (2003-2004), tendo havido um prosseguimento entre as gestões municipais.

Foi nesse mesmo contexto que o professor Moacir Gadotti, juntamente com o professor Roberto Silva, no ano de 2002, enquanto estavam vinculados ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da faculdade de educação

infantil, quanto no ensino fundamental), a urgência no combate ao analfabetismo, a necessidade de acesso às novas tecnologias, e a prioridade na qualificação dos profissionais de educação.

¹⁸ O trabalho de campo para seleção desses terrenos foi realizado buscando respeitar os aspectos ambientais. A proposta do poder público municipal era de criar edifícios que envolvessem o respeito à natureza e representassem a marca de uma gestão que se preocupava com as questões ambientais e sociais da cidade. O trabalho de seleção desses terrenos foi realizado em conjunto com representantes das antigas Administrações Regionais (atuais Subprefeituras), dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e técnicos do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (SSO).

da Universidade de São Paulo organizaram uma equipe de 12 estagiários que acompanharam o processo de implantação dos novos centros durante o período compreendido entre 2002-2004 com a anuência da Secretaria Municipal de Educação (SME) e o seu Departamento de Orientação Técnica (DOT). Na ocasião, os professores desenvolveram em parceria com a SME/SP atividades de formação (presencial e remota) inicial dos membros dos conselhos gestores, promovendo assim discussão da concepção democrática de gestão e a elaboração do Regimento Padrão dos CEUs. Durante a realização desse acompanhamento, ocorreram inaugurações dos primeiros CEUs bem como a posse dos respectivos gestores. Gadotti assinala que;

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

Segundo SOUZA (2010, p.31) A pesquisa realizada pela equipe constituída pelos estagiários e coordenada pelos professores Gadotti e Silva visava investigar seis objetivos fundamentais relacionados aos CEUs:

1. Operacionalização dos objetivos propostos;
2. Construção do Projeto Educacional;
3. Processo de apropriação do CEU pela comunidade;
4. Relação dos usuários com o novo equipamento;
5. Integração entre as crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias;
6. Realização das atividades didático-pedagógicas com as novas possibilidades educacionais oferecidas pelos Centros.

É dentro desse contexto que o conceito de Cidade Educadora foi retomado pela gestão da Prefeita Marta Suplicy. De acordo Perez (2007), o CEU era parte de um caminho escolhido pelo governo de Marta Suplicy para transformar São Paulo em uma Cidade Educadora.

2.3 Cidade Educadora: Princípios norteadores para o CEU

O conceito de Cidade Educadora surge na linha da cidade educativa popularizada a partir do Relatório Faure¹⁹ e apresenta uma pluralidade de sentidos e de usos. Ela foi cunhada no início dos anos de 1990, como parte de um movimento que se desdobrou a partir do *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*, celebrado em Barcelona, onde um grupo de cidades representadas pelos respectivos órgãos de poder concluíram ser útil trabalhar em conjunto projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras.

[...] a cidade educadora é um sistema complexo em permanente evolução e pode ter expressões diversas, dando prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população (3º parágrafo da Carta das cidades Educadoras).

A carta de princípios que regem o conceito de Cidade Educadora foi escrita na cidade de Barcelona em 1990 e foi revista em duas ocasiões: Primeiro durante o *III Congresso Internacional das Cidades Educadoras*, realizado em Bolonha no ano de 1994, e posteriormente no *VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras*, realizado em Gênova em 2004. A carta sinalizava que a cidade deveria desenvolver para além das suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido coletivo e permanente, ou seja, a cidade deveria ter “uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seria a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes (...)” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1991).

Segundo a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) – Cidade Educadora - é uma organização cujos membros são cidades engajadas em projetos para melhoria de vida de seus cidadãos. A AICE já conta com mais de 480 cidades associadas nos cinco continentes e tem, como objetivo, auxiliar governos, prefeituras, secretarias e

¹⁹ O “Relatório Faure” como é popularmente conhecido é um documento elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure (1908-1988) e estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento está publicado em formato de livro com o título “Aprender a ser” (1972) e possui reconhecimento e fama de envergadura internacional tendo em vista sua importância para o debate de uma educação permanente. O relatório apresenta de forma consistente os seguintes princípios; Todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender por toda vida;· O sistema educacional deverá ser global e aberto para facilitar a mobilidade vertical e horizontal dos alunos;· Cabe ao ensino adaptar-se aos alunos e não o aluno sujeitar-se às regras pré-estabelecidas.

idades a implementarem medidas voltadas ao desenvolvimento integral de seus habitantes tendo a educação, a equidade e os direitos humanos como alicerces.

Foram instituídos como objetivos da AICE²⁰:

- Promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras;
- Impulsionar colaborações e ações concretas entre as cidades;
- Participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns;
- Aprofundar o discurso das Cidades Educadoras e promover a sua concretização;
- Influenciar no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras;
- Dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais.

A Associação Internacional de Cidades Educadoras conta com um quantitativo cada vez mais expressivo de cidades associadas que, independentemente da sua dimensão, de qualquer lugar do mundo, partilham os princípios da Carta de Cidades Educadoras, comunicando e colaborando entre si, no exercício e aplicação da mesma. As cidades da mesma área territorial formam uma rede que define a organização e funcionamento, sendo coordenada por uma das suas cidades.

Tendo em vista que a Cidade Educadora pressupõe que “todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes” (Pinto, 2001 apud Machado, 2004, p.83).

Podemos realizar um recuo no tempo para um melhor entendimento da concepção de Cidade Educadora, nesse sentido busco apoio em Bernet (1990, p.18) para quem o termo “educadora” substitui o termo “Cidade Educativa”. Para o autor, “educativa”

²⁰ Retirado do Portal do MEC (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192). Dezembro de 2019.

sugere que a cidade tem um mero papel educacional, enquanto o adjetivo “educadora” confere a ela um caráter de agente. Esse último termo ressalta a função formadora que devem assumir as cidades. O conceito de cidade educadora, “implica na conversão do território urbano em território intencionalmente educador através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade”. Para o autor, é na cidade educadora que as instituições com suas políticas, programas e projetos estabelecem sentido às suas ações tendo em vista que articulam diferentes ações educativas. Nas palavras de Zitkoski (2005):

[...] a cidade enquanto lugar e espaço da cidadania tem um potencial de educação para todos e por toda a vida, pois desafia a sensibilidade humana a construir uma existência social mais humanizada enquanto fundamento para o projeto de vida das pessoas.

Nesse sentido, não se trata apenas de unificar uma ação, mas articular programas que, respeitando o desenho político de cada território, espaço e instituição, promovam a cidade em um contexto educativo. A cidade educadora, portanto, é aquela onde o próprio território é incorporado no processo formativo. Não se trata, portanto, apenas de considerar a cidade como um itinerário, onde as praças, bibliotecas e construções históricas ou equipamentos são meros recursos, como alerta Almeida (2008, p.9). Ao contrário disso, propõe-se que os diversos agentes e equipamentos como teatros, ongs, instituições de ensino, e meios de comunicação e associações, passem a não apenas reconhecerem-se como espaços de ensino-aprendizagem, como também assumam, a partir dessa constatação, a sua responsabilidade educativa na construção de um projeto educativo conjunto. Nessa perspectiva, “É necessário passar, em definitivo, de uma concepção baseada na pedagogia da cidade para outra baseada na cidade como pedagogia” (ALMEIDA, 2008, p. 8-9).

Deste modo, na concepção de cidade educadora os processos de integração entre comunidade e cidade podem ocorrer a partir de suas três dimensões; “Aprender na cidade”; “Aprender da cidade”; e, por fim, “Aprender a cidade”. Tais dimensões, são compreendidas com;

- **Aprender na cidade:** Essa perspectiva compreende o espaço urbano como um meio, a partir de sua rede de equipamentos e serviços, suas escolas, teatros, saraus, agremiações esportivas.
- **Aprender da cidade:** Para Bernet (1993) o meio urbano é um denso

e mutante emissor de informações e culturas. A cidade é uma espessa rede de relações humanas e de cultura que pode inspirar processos socializadores e educativos. Nesse sentido a cidade atua como um agente, portador vivo da diversidade de informações e cultura, fomentando os encontros e aprendizados informais;

- **Aprender a cidade:** A cidade é considerada como o próprio conteúdo de aprendizagem;

Todas as dimensões destacadas reforçam a noção de que a cidade educadora é a aproximação entre os papéis do Estado e a Sociedade, nas suas mais diversas formas de organização e expressão. É no diálogo com essas ideias que um documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo denominado EducAção (2001, p.4-5), sinalizava que;

Homens e mulheres, adultos e crianças, nascem e vivem nas cidades. Sua qualidade de vida e as condições de desenvolvimento de sua cidadania dependem, em grande medida, da forma como se estabeleça e se articule o seu potencial econômico, social, urbano, ambiental e cultural. Ainda que as políticas e ações locais não dependam exclusivamente do município, é inegável que no âmbito da cidade esse potencial pode ser explorado e colocado a serviço da maioria da população. Nesse processo, a educação tem lugar de destaque. Entendemos que São Paulo em todos esses campos pode desenvolver ações educativas que contribuam para a auto-organização e a emancipação dos cidadãos, para a preservação do meio ambiente, para a superação das desigualdades e para uma vida saudável. Por acreditarmos que São Paulo pode se transformar em uma Cidade Educadora buscaremos trabalhar de forma articulada as políticas educacionais, ambiental, cultural, esportiva, de saúde, urbana, assistencial e econômica em âmbito de governo.

Vale lembrar que o conceito Cidade Educadora já havia sido foco de atuação na gestão da ex-prefeita Luiza Erundina, em 1992. De modo que a criação dos CEUs permitiu uma nova possibilidade de fazer educação na cidade de São Paulo, uma educação até então apenas sonhada. Nas palavras de Arrojo (2015) nesse período;

[...] não pareciam existir barreiras intransponíveis para os profissionais de educação inicialmente envolvidos com esse projeto. A construção física e pedagógica do CEU demandou esforços cotidianos e muito árduos. Todos trabalhávamos muito a cada dia e, no outro dia, ainda tínhamos muito que trabalhar. Era como tecer e desenrolar um novelo sem fim; era como adentrar em um túnel, caminhar e cavar, caminhar e construir, caminhar e encontrar mais possibilidades, mais riquezas a

serem construídas com todos aqueles que tinham a mesma jornada: comunidade, funcionários, professores (p.40).

Ao discutir o conceito de Cidade Educadora, Souza (2010) e Sanches (2014) afirmam que ele remete à construção de uma cultura voltada para a solidariedade, e que também reflete um projeto comprometido com a emancipação dos setores explorados da população. A proposta da gestão petista era de constituir São Paulo em uma Cidade Educadora, para que a cidade educasse a escola, e por outro lado, fosse a cidade educada por ela. Nas palavras de Gadotti (2005).

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora. [...]. Esse é o “cenário” da cidade que educa no qual as práticas escolares possibilitam qualificar tanto a leitura da palavra escrita como a “leitura do mundo” (Paulo Freire). A cidade que educa não fica no imediato, mas aponta para uma compreensão mais analítica e reflexiva tanto dos problemas do cotidiano quanto dos desafios do mundo contemporâneo. [...] (GADOTTI, 2005. p.7).

O CEU, nesse contexto, teria um papel de contribuir para a “reversão dos processos de exclusão social, cultural, tecnológica, esportiva e educacional em andamento nos bairros afastados do centro da cidade de São Paulo.” (SOUZA, 2010, p. 34).

Concomitantemente com a construção dos CEUs também foram implantadas um total de 31 subprefeituras na cidade de São Paulo e com elas as coordenadorias, que reforçava a prioridade da construção de uma Cidade Educadora.

É importante destacar que as comunidades que seriam diretamente impactadas e beneficiadas pelo programa CEU participaram ativamente em todos os processos de implementação da política pública. Da escolha dos terrenos, tomando conhecimento de como seria cada um dos equipamentos instalados, até o acompanhamento e fiscalização das obras.

O projeto CEU, da concepção pedagógica à concepção arquitetônica, da escolha dos terrenos a seu pleno funcionamento [...] envolveu a comunidade, não apenas a comunidade escolar, mas por meio do Orçamento Participativo, a população foi envolvida na escolha dos terrenos, na elaboração do projeto arquitetônico, no acompanhamento das obras, na organização das inaugurações e no planejamento das atividades, no debate do regimento e na forma de estruturação

organizativa dos CEUs. (ROGGERO; BIOTO-CAVALCANTI. 2017, p. 18).

Fui testemunha ocular desse processo de participação política e engajamento popular. Apesar de muito jovem, me recordo com clareza quando meu pai e minha mãe foram convidados para contribuir com sugestões e críticas no processo de construção da unidade CEU Cantos do Amanhecer, que foi edificado em um antigo terreno próximo a nossa casa.

2.4. CEU: Um projeto original

Vale destacar que o processo de implantação do programa CEUs seguiu uma cronologia bastante rigorosa desde o seu começo. Segundo Gadotti (2004) várias etapas foram superadas até a edificação dos CEUs. Etapas estas que vão desde a decisão de implantar os CEUs recuperando projeto já existente no Departamento de Edificações da própria prefeitura como já destacamos anteriormente, até a 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 dos primeiros 21 CEUs. Ainda segundo Gadotti os custos do programa foram bastante expressivos. Ele aponta que, “Foram utilizados recursos financeiros da PMSP da ordem de R\$ 287.727.889,92 para a construção e compra de equipamentos dos 21 CEUs” (p.9).

O espaço físico dos CEUs foi projetado pelos arquitetos Alexandre Delijaicov, Wanderlei Ariza e André Takyia, que estimulados pelas ideias freirianas, começaram a pensar num novo modelo de prédio escolar. Nas palavras de Delijaicov;

A arquitetura dos CEUs foi concebida para promover o encontro entre as pessoas, o encontro da população com o Estado, enfim deixar fluir a troca de olhares, o conhecer e ser conhecido, e por este motivo que um dos elementos arquitetônicos que mais chama a atenção nos edifícios dos CEUs é a transparência através de amplas áreas avarandadas que dão acesso às salas de aulas e demais espaços dos CEUs, vem da ideia de alpendre do interior, um local onde as pessoas se locomovem e sobretudo param para conversar e observar ao redor. (DELIJAICOV, Alexandre.).

Os CEUs possuem em seu interior uma disposição organizada em dois grandes blocos, o **Bloco Didático (Educativo)**, e o **BEC (Bloco Esportivo e Cultural)** que tem como premissa desenvolver um trabalho articulado no atendimento à comunidade.

Figura 04 Fotografia de Maquete do CEU (SOUZA, 2010. p.28)



- Bloco Didático

É a parte que corresponde ao bloco didático é composta por três equipamentos destinados à educação formal: um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) o telecentro, a biblioteca, os equipamentos de apoio como salas dos professores, administração das unidades escolares, cozinha, refeitório. E desde 2013 conta também com o espaço da UniCEU²¹

- Bloco Cultural

Esse bloco abriga as salas de teatro, os ateliês de arte, a sala de dança, os estúdios de rádio e fotografia e o ginásio de esportes, além de incluir o núcleo administrativo e gestor.

Os CEUs enquanto projeto educacional e cultural, enquanto política pública, e como obra arquitetônica se tornou um marco de grande importância para cidade de São Paulo, com impacto especial nas áreas periféricas da cidade. Pode-se dizer que

²¹ Iremos desenvolver adiante.

os centros educacionais redesenham boa parte das paisagens dos bairros degradados da metrópole paulistana cumprindo assim, o papel de revitalização desses territórios e ampliando as possibilidades de cidadania para os moradores do seu entorno.

É somente a partir do surgimento dos CEUs que o programa UniCEU tornou-se possível na cidade de São Paulo. Não somente pelo fato de que essas unidades compartilham o mesmo espaço físico no território, mas sobretudo pelo fato de que as concepções de educação que viabilizaram o surgimento desses agrupamentos estão diretamente associados. Principalmente se considerarmos que ambas as instituições compartilham a concepção de uma cidade educadora como forma de enfrentamento às desigualdades sociais. No capítulo seguinte estabelecemos de forma mais detalhada e explícita os pontos de convergências entre essas duas políticas públicas.

CAPÍTULO III. O PROGRAMA UNICEU: NOVOS INTINERÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE SÃO PAULO

Incentivamos as pessoas a estudarem, concluírem os ensinos Fundamental e Médio e muitos passaram a sonhar com a universidade. Se conseguirmos levar um número cada vez maior de universidades para os CEUs e ajudar essas pessoas a terem uma formação perto de suas casas, vamos cumprir uma de nossas missões na cidade que é ajudar as pessoas a serem protagonistas da própria história.

Gabriel Chalita (Secretário de Educação Municipal de SP- 2015/2016)

Neste capítulo resgatamos os aspectos legais que marcaram o surgimento do programa UniCEU como política pública educacional na cidade de São Paulo desde suas primeiras articulações com a proposta da Universidade Aberta do Brasil. Nosso objetivo é fazer um resgate minucioso do histórico dessa política educacional até o contexto atual.

3.1. UniCEU: Uma política educacional na cidade de São Paulo.

A Universidade nos Centros Educacionais Unificados consiste em uma rede de articulação de ensino superior à distância cujo processo de gênese se deu na metrópole paulistana durante a gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016). A UniCEU é uma política socioeducacional que surgiu como desdobramento da expansão da Universidade Aberta do Brasil – UAB no município de São Paulo através da Lei nº 15.883 de 04 de novembro de 2013, que “dispõe sobre a implantação da UAB no âmbito do município de São Paulo, voltando à oferta de cursos e programas na modalidade a distância, mediante a criação e manutenção de polos de apoio presencial”.

Foi a partir dessa legislação que 18 polos da UAB foram implementados nos Centros Educacionais Unificados, oferecendo diferentes cursos de licenciatura, especialização e aperfeiçoamento através de parcerias com 14 instituições de ensino superior. Os polos tinham como objetivo;

- [...] I – oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica;
- II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica;
- III – ampliar projetos, pesquisa e extensão que visem o desenvolvimento socioeducacional em regime de colaboração com instituições públicas, privadas, estatais e organizações não governamentais;
- IV – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- V – ampliar o acesso à educação superior pública;
- VI – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologia de informação e comunicação;
- [...] XI – considerar as unidades escolares como lócus da formação em serviço;
- XII – promover a formação permanente no local de trabalho e reconhecer a importância da interação com a comunidade para a formação profissional. (SÃO PAULO, Cidade, 2013).

Em 19 de junho de 2015 foi publicado o Decreto nº 56.178 que instituiu “a rede das universidades nos centros educacionais unificados – UniCEU, voltada à implementação e multiplicação dos polos de apoio presencial do sistema universidade aberta do Brasil – UAB no município de São Paulo”. Vale lembrar que a rede UniCEU é composta por polos de apoio presencial, que constituem as Unidades de Articulação Acadêmica nos CEUs, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) em parceria com IES públicas, Institutos de Formação Técnica e Tecnológica e outras instituições que realizarem parcerias com a prefeitura, articulando a oferta de cursos de graduação, técnico, especialização, aperfeiçoamento, entre outros. (AUGUSTINI, 2019, p.71).

De acordo com a normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017), que caracteriza as normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância, um polo de Apoio Presencial pode ser definido e classificado como uma “[...] unidade acadêmica e operacional descentralizada, no país ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos superiores a distância” (BRASIL, 2017). Para Medeiros e Silva

[...] o polo de apoio presencial tem papel importante ao ser o núcleo de apoio pedagógico e administrativo do sistema UAB é o “braço operacional” da instituição pública de ensino superior na cidade do estudante (ou na mais próxima dele). É nele em que ocorrem os encontros presenciais, o acompanhamento, a orientação para os estudos, às práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. [...] para que seja garantido o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos à distância precisa-se oferecer condições e serviços adequados e suficientes para atender aos professores e estudantes em suas expectativas, demandas e necessidades. Logo, o polo de apoio presencial deve contar com a estrutura necessária aos cursos aos quais atende (2018, p. 5).

Em diálogo com essa mesma portaria, o Decreto nº 57.478/2016 (SÃO PAULO, Cidade, 2016f), em seu artigo 26, estabelece o conceito polo de apoio presencial UniCEU.

Art. 26. Os Polos de Apoio Presencial da Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU são unidades de articulação acadêmica para o desenvolvimento descentralizado, em parceria com o Sistema Universidade Aberta – UAB e/ou outras Instituições de Ensino Superior – IES de atividades didático- pedagógicas e administrativas

relativas a cursos e programas ofertados na modalidade à distância, neles devendo ser realizadas as atividades presenciais obrigatórias, segundo a regulamentação da educação à distância no Brasil e regimento próprio.

§ 1º O Polo de Apoio Presencial tem por objetivos oferecer cursos de graduação, especialização e formação inicial e continuada a educadores e comunidade em geral e serviços de orientação acadêmica [...] (SÃO PAULO, Cidade, 2016f).

A proposta da UniCEU, desde o momento de sua gênese é possibilitar o acesso à universidade aos moradores das periferias da cidade de São Paulo tendo como demanda prioritária a formação de professores para educação básica.

[...] a instituição de uma rede municipal que tem como função, a formação de professores e inclui-se o atendimento da população, abrindo um novo espaço de inclusão ao ensino superior no município de São Paulo (SANCHES *et al.*, 2016^a, p. 3).

A UniCEU enquanto política pública de educação surgiu ancorada em um “novo marco legal que redesenhou o regime federativo, extrapolando o lugar do município a priori relacionado à educação básica, para uma discussão acerca da formação de profissionais” (Ibidem, p.4).

Vale ressaltar que o programa UniCEU também é parte da estratégia da prefeitura para atingir as metas do Plano Municipal de Educação (PME) que foi aprovado pela Câmara Municipal de São Paulo no dia 25 de agosto de 2015, e sancionado em setembro desse mesmo ano pelo Prefeito Fernando Haddad.

O PME foi construído após amplo debate com a sociedade e tem o objetivo de se constituir como um forte instrumento pela melhoria da qualidade da educação, pelo fim da evasão e de formas de exclusão de crianças, jovens e adultos dos diversos sistemas de ensino, pelo fim do analfabetismo e pela construção de uma gestão cada vez mais democrática na Educação na cidade de São Paulo (SÃO PAULO, Cidade, 2015).

O PME tem vigência de 10 anos, contados a partir da data de sua publicação e estabelece 13 metas e 14 diretrizes que devem orientar o Executivo municipal no planejamento da Educação na capital paulista. Nesse sentido, a UniCEU surge como um artifício para contemplar esse plano, especialmente no que tange a valorização do profissional do magistério público, instituindo uma meta de formação inicial e a regulamentação de participação dos profissionais em cursos de pós-graduação lato e

stricto sensu. Tal como estabelece a meta 4 e11 descritas na Lei Nº 16.271/ 2015 que visam, respectivamente:

META 4: Valorizar o profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede municipal de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência deste PME e garantir uma política de formação continuada.

META 11: Estimular, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo e a União, a expansão das instituições de educação superior públicas em todas as regiões do Município de São Paulo e em consonância com as necessidades econômicas, sociais e culturais.

Para Augustini (2019) o programa UniCEU “verticaliza a oferta de educação dentro das unidades CEU, pois avança para além da educação infantil e ensino fundamental, com a oferta de ensino superior (bacharelado e licenciaturas), pós-graduação e cursos de especialização” abertos à comunidade nos polos de apoio presencial.

A tarefa da UniCEU neste sentido se posiciona na articulação entre ações de fomento do Ensino Superior, especialmente nas áreas de maior vulnerabilidade, destacando o jovem como foco de sua atuação. Acrescido a isso, e com maior atenção, que os cursos de oferta da UniCEU tenham como principal propósito a ampliação de profissionais da educação, com ênfase na formação de professores da educação básica, especialmente para suprir as demandas locais de falta de professores, tanto na rede municipal de São Paulo, como nas demais redes (SANCHES *et al.*, 2016^a, p. 3).

De acordo com o Decreto nº 56.877, de 17 de março de 2016 (SÃO PAULO, Cidade, 2016^a) são objetivos da UniCEU:

- VI- ampliar e apoiar a oferta de cursos nos Polos de Apoio Presencial UAB-SP;
- II- ofertar cursos de qualidade e gratuitos nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a ampliar o acesso ao

ensino superior às populações de maior vulnerabilidade social em todas as regiões da cidade;

III- assegurar a formação continuada dos profissionais da educação em conformidade às diretrizes de SME;

IV- constituir uma rede de estudantes da UniCEU, articulando troca de experiências e produção de conhecimentos entre todas as regiões da cidade;

V- tornar-se referência de atendimento à comunidade na construção de itinerários formativos visando o ingresso no ensino superior, especialmente para a população jovem;

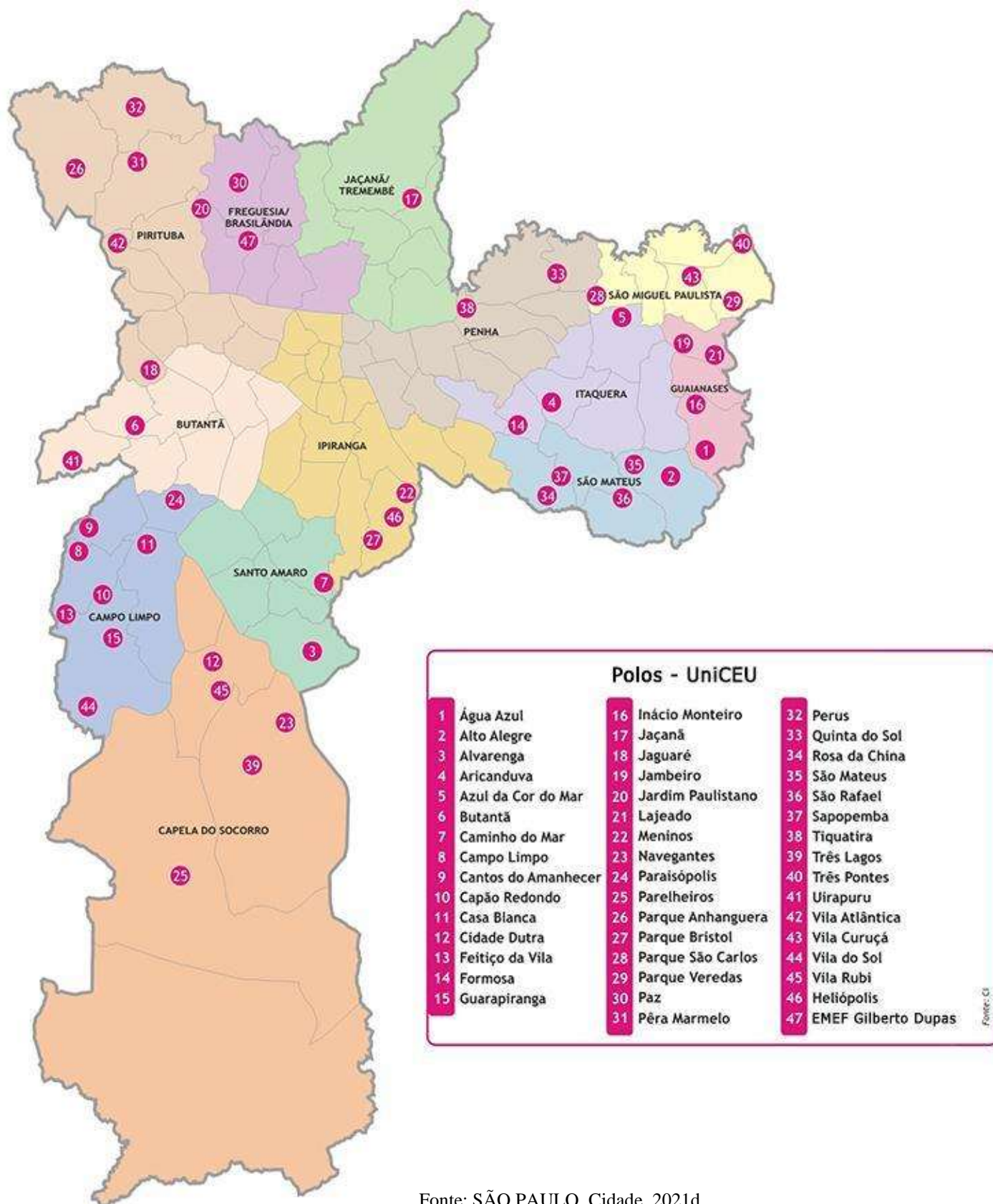
VI- estimular a formação de profissionais em cursos de licenciatura para atender às demandas das redes públicas de ensino, especialmente em regiões em que há falta de profissionais da educação;

VII- fomentar o desenvolvimento local sustentável. (grifos nossos).

Destaca-se o inciso II e o inciso VI quanto à intersecção de objetivos estabelecidos pelo município na ação indutora de formação superior, visando este encontro: formar profissionais da educação para atuarem localmente e potencializar as áreas de vulnerabilidade social da cidade.

A partir deste decreto, surge uma ampliação dos polos que compõem a rede UniCEU, sendo também ampliada a oferta de cursos na modalidade EaD, por meio das parcerias com as instituições de ensino superior (IES) que integram o sistema UAB. Os últimos 14 polos foram implantados em 2016 em virtude do decreto 56.877, que possibilitou a ampliação da atuação da rede UniCEU com a parceria das IES que tivessem interesse em estabelecer parcerias com a secretaria municipal de educação da Prefeitura de São Paulo. No ano de 2018, a UniCEU já contava com 47 polos de apoio presencial, sendo 46 nos CEUs e uma Escola de ensino fundamental (EMEF). O mapa a seguir demonstra a distribuição geográfica dos polos, que estão espalhados em todas as regiões periféricas da cidade.

Figura 05 Mapa Polos UniCEU no Município de São Paulo



Fonte: SÃO PAULO, Cidade, 2021d.

Segundo Maciel (2020, p.73) com a publicação da Instrução Normativa SME N° 003 de 31 de janeiro, que “reorienta o funcionamento da Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU da Prefeitura do Município de São Paulo, vinculados a Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências.” A IN apresentava, em seus 31 artigos, de maneira detalhada, como deve ser o atual funcionamento dos polos, sem descartar o Decreto 56.877/16 e a Lei 15883/13, ampliando a possibilidade de parcerias com as Organizações Sociais da Sociedade Civil – OSC, sem fins lucrativos e especificando em uma única legislação seu funcionamento. Para ofertar os cursos, a UniCEU depende de repasses da UAB / CAPES, realizados por intermédio de editais para a chamada de articulação de cursos na modalidade a distância, com as universidades públicas ou por meio de parcerias com as IES e OSC.

As capacitações são ofertadas para os profissionais da Rede Municipal de São Paulo e comunidade em geral. Os cursos de Graduação e Especialização abrem processo seletivo e são divulgados nas redes sociais da UniCEU e nas redes sociais da Secretaria Municipal de Educação (Ibidem, p.74).

Por fim, as unidades da UniCEU oferecem também palestras, oficinas e cursos em geral, considerando as necessidades e interesses da comunidade do entorno dos CEUS e dos profissionais da rede. Todos os eventos são publicados na agenda mensal e nas páginas da secretaria municipal de educação e dos polos UniCEU. As atividades extracurriculares são ofertadas aos alunos e abertas à comunidade em geral. Os interessados podem ter acesso a programação do mês em cada unidade presencial da UniCEU, também através do site da Secretaria Municipal de Educação ou das redes sociais.

Estas atividades nos parecem que são uma das formas de articular na formação do futuro professor um diálogo com o território, tanto pelos temas que são abordados como também por possibilitar contato com a comunidade no entorno dos CEUs. Ao mesmo tempo se consolida como um espaço de formação da comunidade, com infraestrutura e profissionais disponíveis para articular um elemento a mais na composição de um território educativo.

Tabela 2 Agenda de dezembro de 2020 da UniCEU – Atividades Extracurriculares

Nome da atividade	Descrição	Horário	Público-alvo	Local
Vivências de Jongo Paulista nos sotaques de Guaratinguetá e Cunha	A oficina traz a Cultura Afro Paulista através da dança do Jongo, com roda de conversa, dança e cantoria.	19h às 21h	Alunos UniCEU e comunidade em geral	UniCEU EMEF Gilberto Dupas
História da Arte Moderna: As Vanguardas Artísticas na Europa no Início do Século XX	Curso teórico de Formação Inicial e Continuada em História da Arte. Com 21 horas, pretende provocar uma reflexão sobre a trajetória da produção artística Moderna na Europa no início do século XX.	19h às 21h	Comunidade do entorno de Perus, educadores e pessoas interessadas pela área das Artes Visuais em geral, História e Teoria de Artes – idade mínima: 14 anos.	UniCEU Perus
Grupo de Estudos de Língua Inglesa	Descrição: A proposta deste encontro é fazer um fechamento das atividades realizadas com feedback dos estudantes e confraternização.	18h às 22h	Alunos (as) UniCEU e demais interessados	UniCEU Três Lagos
Governo Aberto: Mobilização cidadã e gestão colaborativa de espaços públicos	Essa oficina propõe o compartilhamento de ferramentas para a população acessar recursos públicos, fazer a gestão colaborativa e ativar os espaços coletivos da cidade de São Paulo		Alunos UniCEU, professores e interessados da comunidade em geral	UniCEU Três Pontes

Transmasculinidades em Pauta: III Edição e UniCEU: Educação que TransForma	O Terceiro encontro da formação será na região leste e propõe a compreensão do universo transmasculino e contribuição para a reflexão acerca dos estereótipos cis heteronormativos impostos às identidades e afetividades	18h às 21h20	Alunos UniCEU, professores e interessados da comunidade em geral	UniCEU Três Pontes
Visita monitorada ao aterro sanitário	realizarão uma atividade de visita monitorada ao Aterro Sanitário Central de Tratamento de Resíduos Leste – CTL.	19h às 22h	Alunos da EJA, alunos da UniCEU e comunidade local	Aterro Sanitário Central de Tratamento de Resíduos Leste – CTL
Oficina do Governo Aberto: Vida Longa e Cidadania – Conhecendo as Políticas Públicas para Pessoa Idosa de São Paulo	O objetivo do evento é levar conhecimento ao público interessado acerca dos direitos das pessoas idosas presentes no Estatuto do Idoso	14h30 às 17h	Idosos do entorno, alunos UniCEU e interessados.	UniCEU São Mateus
Cidade Educadora: Por que aprender e educar no território?	O evento consiste na apresentação de dez projetos desenvolvidos na rede municipal de Ensino, que tem como ponto comum a utilização e valorização de seus territórios para potencializar os processos de	9h às 13h	Alunos da UniCEU e público geral.	Instituto Tomie Otake

	aprendizagem de seus alunos			
3º Seminário de Práticas Pedagógicas UniCEU Parque Anhanguera: Gestão Escolar em Foco	As discussões girarão em torno do cotidiano profissional do diretor de escola pública, relacionando-o às principais correntes teóricas da gestão escolar.	9h às 13h	alunos do curso de pedagogia da UniCEU, professores e demais profissionais da educação	CEU Parque Anhanguera
Criação e gestão de portfólios online no processo de avaliação na educação infantil	objetivo desse curso é provocar o cursista a experimentar, criar e gerir recursos online de suporte, produção, reflexão e redimensionamento a ação pedagógica como forma de repensar a prática docente a partir da avaliação no contexto da educação infantil.	18h às 22h	Alunos de Pedagogia	UniCEU Guarapiranga – Laboratório de Informática – EMEF Mário Fittipaldi
Avaliação final do Curso de Libras – Encerramento		19h às 21h	Alunos UniCEU e interessados da comunidade em geral	UniCEU Vila Atlântica
Oficina de Governo Aberto: Pega Fake – Desmentindo a Desinformação	Nessa oficina, vamos simular uma agência de checagem de mensagens que circulam pelas redes sociais, analisando suas características e, uma vez	19h30 às 22h	Alunos de pedagogia e comunidade.	UniCEU Butantã

	identificadas como fake news, desmentidas em novos discursos informativos.			
Oficina Governo Aberto – Explorando a cidade em 3D: Quais são os meus lugares favoritos?	A proposta feita pretende introduzir funcionalidades básicas do software gratuito Google Earth Pro que permite a interação com a cidade em 3D.	18h40 às 22h	Alunos de pedagogia e comunidade.	UniCEU Cantos do Amanhecer
Aula de Francês – Confraternização e apresentação	Apresentação com alguns poemas (simples) em francês. Confraternização de encerramento do ano.	14h30 às 16h30	Alunos UniCEU e comunidade em geral	UniCEU Jardim Paulistano

Segundo apontamentos da Assessoria de Comunicação do Município, em 2020, a UniCEU atendeu 14.018 estudantes matriculados (entre professores e comunidade em geral), com o investimento de R\$ 2,8 milhões.

Atualmente a Rede UNICEU tem parceria com 15 instituições, sendo dez universidades federais, um instituto federal, duas universidades estaduais e uma universidade confessional. Especificamente no curso de pedagogia, conta com mais de 4 mil matrículas nos diferentes polos da cidade, tendo como parceiros a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), Centro Universitário São Camilo e Instituto Federal de São Paulo (IFSP). A primeira turma de pedagogia teve sua colação de grau dia 28 de setembro de 2019, com participação de 734 estudantes, este curso teve parceria com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

As Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos na cidade de São Paulo por meio da rede UniCEU, são as seguintes:

- UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

- UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
- UFSJ – Universidade Federal São João del Rei
- UFOP – Universidade Federal Ouro Preto
- UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
- UFSCAR – Universidade Federal São Carlos
- UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFABC – Universidade Federal do ABC
- UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
- FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
- SÃO CAMILO- Centro Universitário São Camilo

Vale destacar que apesar de os Polos serem descentralizados nos CEUs, a sede do Núcleo técnico da UniCEU se localiza no prédio da Secretaria Municipal de Educação, no bairro da Vila Clementino, e tal como já era previsto nos termos da lei nº 15.883, de 4 de novembro de 2013 cabe a “Secretaria Municipal de Educação coordenar a Rede UniCEU, editando as normas complementares necessárias e fornecendo o devido apoio administrativo e orçamentário-financeiro” (São Paulo, cidade, 2013).

3.2. A rede UniCEU: Os dados da política municipal

Nessa seção apresentamos alguns dados que demonstram como a UniCEU vem se consolidando como uma política pública necessária na cidade de São Paulo. Os números que tivemos acesso através do Portal da Transparência do Município refletem o período de 2013 a 2021 de IES parceiras, cursos ofertados, e quantidade de matrículas da UniCEU. Essas informações encontram-se disponíveis e podem ser facilmente acessadas por todos que desejarem via internet. Também utilizamos como referência nesta seção, as relevantes contribuições do trabalho de Agustini (2019) principalmente na composição das tabelas utilizadas para análise dos dados.

Tabela 3 Cursos e vagas oferecidas nos polos da Rede UniCEU

21	Física		108							108
22	Gênero e Diversidade na Escola	50	50	600						700
23	Gestão da Educação Pública					1081				1081
24	Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola			250						250
25	Gestão em Enfermagem			120		182				302
26	Gestão em Saúde				390	156				546
27	Gestão Pública Municipal		400			1482				1882
28	História, Ciências, Ensino e Sociedade							186		186
29	Inovação na Educação Mediada							50		50
30	Informática em Saúde	400		400		645			158	1603
31	Informática Instrumental Aplicada à Educação		30		30	31		30		121
32	Letras Portugêses		150							150
33	Literaturas de Língua Portuguesa							122		122
34	Matemática		282			1681				1963
35	Mídias na Educação		645			111				756
36	Novas Tecnologias no Ensino da Matemática		510	30		45				585
37	Pedagogia			900		1650	100		1221	3871
38	Pedagogia Interdisciplinar				1150					1150
39	Planejamento, Implementação e Gestão da EaD		510	150		260				920
40	Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola			300						300
41	Políticas Linguísticas para Educação Escolar Indígena			100						100

42	Práticas de Letramento e Alfabetização		125							125	
43	Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade				30	15		30		75	
44	Práticas Pedagógicas		120							120	
45	Química		108							108	
46	Saúde Indígena					60				60	
47	Técnico em Multimeios Didático					181				181	
48	Técnico em Secretaria Escolar					264				264	
49	Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino					50		60		110	
50	Tecnologias de informação e Comunicação no Ensino Básico		355							355	
51	Tecnologias e Sistemas de Informação		50							50	
52	Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino		30		60	30				120	
Total		450	5200	3800	1858	12653	100	678	790	3477	34061

Fonte: SÃO PAULO, Cidade, 2021a. Elaboração da autora, 2022.

Os cursos ofertados à comunidade através da rede UniCEU dependem de repasses da UAB/CAPES, realizados através de edital para chamada de articulação de cursos na modalidade EaD com as universidades públicas. Entretanto, a UniCEU pode estabelecer parcerias com IES e outras que celebrarem parceria com a Prefeitura do Município de São Paulo, como o caso do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, o qual foi realizado uma parceria direta com a prefeitura, a depender de verbas direcionadas ao ensino superior (AGUSTINI,2019).

Na tabela a seguir podemos verificar o número de vagas ofertadas pela UniCEU no período de 2013 a 2021. Foram ofertadas nos 47 polos espalhados pela cidade, sendo

que: 34,67% dessas vagas refere-se à cursos de especialização para formação continuada; 32,55% para licenciatura e 27,60% para o bacharelado.

Tabela 4 Total de vagas ofertadas nos polos nos anos de 2013 a 2021

Modalidade de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total	%
Aperfeiçoamento		1.350								1.350	3,89%
Bacharelado		540		72	3.411			3290	2256	9.569	27,60%
Especialização	450	2.328	2.900	636	5.466		240			12.020	34,67%
Licenciatura		982	900	1.150	3.331	100	1880	1722	1220	11.285	32,55%
Técnico					445					445	1,28%
Total geral	450	5.200	3.800	1.858	12.653	100	2.120	5.012	3476	34.669	100,00%

Fonte: SÃO PAULO, Cidade, 2021a. Elaboração da autora, 2022.

Na tabela 04 são apresentados os números de matrículas de todos os cursos realizados no polo da UniCEU e a distribuição desses cursos por modalidade de ensino. Observa-se que 122 cursos foram ofertados nas quatro modalidades de ensino (especialização, aperfeiçoamento, bacharelado e licenciatura), totalizando mais de 34 vagas entre os anos de 2013 e 2021. Se compararmos esses dados com a tabela 02 podemos perceber que existe uma pequena diferença entre o número de vagas ofertadas e o número de alunos efetivamente matriculados, esse descompasso ocorre pelo fato de que em alguns polos não é possível preencher todas as vagas disponíveis por falta de demanda da comunidade do território. Veja os dados na tabela a seguir.

Tabela 5 Evolução de matrículas e quantidade de cursos por modalidade de ensino 2013 a 2021

Ano	Matrículas	Especialização	Aperfeiçoamento	Bacharelados	licenciatura	Total de cursos
2013	419	2				2
2014	4.610	15	4	2	6	27

2015	3.790	6	5		1	12
2016	1.567	5		1	1	7
2017	12.653	16	2	2	2	22
2018	100	-		-	1	1
2019	678	8		2	1	11
2020	790	36		2		38
2021	3477			2		2
Total	28.084	86	11	11	12	122

Fonte: SÃO PAULO, Cidade, 2021a. Elaboração da autora, 2022.

Os dados da próxima tabela apontam a quantidade de matrículas nos cursos de Pedagogia na rede UniCEU entre os anos de 2015 e 2021. Nesse período foram ofertados por quatro IES: três universidades públicas (Unesp, Univesp e IFSP) e uma privada (Centro Universitário São Camilo) um total de 5.021 vagas que foram distribuídas pelos 47 polos da rede. O intervalo de tempo se inicia em 2015, pois este foi o ano em que o curso de Pedagogia foi oferecido pela primeira vez na rede.

Tabela 6 . Evolução de matrículas e quantidade de cursos por modalidade de ensino 2013 a 2021

ANO	IES	QUANTIDADE
2015	UNESP	900
2016	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO (CUSC)	1.150
2017	UNIVESP	1.650
2018	IFSP	100
2019	---	---
2020	---	---
2021	UNIVESP	1.221

Fonte: SÃO PAULO, Cidade, 2021a. Elaboração da autora, 2022.

Total	---	5.021
--------------	-----	--------------

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia ofertado em parceria com a UniCEU sempre teve uma grande demanda nos territórios onde estão inseridos os polos da rede. Em geral os cursos de Pedagogia são os que apresentam maior relação entre número de inscritos e vagas disponíveis quando comparados com os outros cursos de formação inicial e continuada da UniCEU.

O curso de Pedagogia realizado em parceria com o Centro Universitário São Camilo foi o que apresentou o maior número de inscritos e de interessados desde o surgimento dessa política pública em 2013. Cerca de 35.800 pessoas participaram do processo seletivo na esperança de acessar uma das 1.650 vagas. A média da relação candidato/vaga nesse processo seletivo foi de 31 pessoas por vaga. Um número bem superior a média tradicional de 11- 12 por vaga. Uma das explicações para essa demanda diferenciada deve-se ao fato de que o curso oferecido na parceria com o CUSC ao contrário da Unesp, e outras parcerias, foi aberto ao público em geral e não somente aos funcionários da RMESP.

CAPÍTULO IV. O PERCURSO METODOLÓGICO & OS RESULTADOS ENCONTRADOS

[...] os novos profissionais moradores das proximidades dos CEUs, que podem trabalhar perto de suas residências, representarão uma ação de redução de rotatividade, absenteísmo e evasão de profissionais da educação nas periferias, o que leva a baixa qualidade apresentada em escolas com professores faltantes, e sem continuidade pedagógica (SANCHES et al., 2016b, p. 17).

O propósito deste capítulo é explicitar os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo. Nesta seção cabe analisar os dados obtidos por meio de questionários e entrevista respondida pelos sujeitos da pesquisa; estudantes do curso de Pedagogia, coordenador e secretário de polo. Também descrevemos os instrumentos de coleta de dados utilizados e como os resultados foram analisados.

4.1. A trajetória da investigação: abordagem metodológica

O trabalho científico, segundo Gil (2008, p. 42), consiste em “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico e visa à produção de conhecimento novo”. Neste sentido, o autor aponta que são necessários procedimentos que visam trazer algum rigor ao processo, tendo em vista que, para produzir conhecimento científico, é fundamental o cuidado com as fontes de coleta, bem como com os procedimentos de análise dos dados coletados.

Nesse sentido, para atingir os objetivos propostos, a opção metodológica adotada pesquisa centrou-se numa abordagem descritiva e exploratória em relação aos objetivos. Também optamos por utilizar técnicas da pesquisa qualitativa que segundo Triviños (2007, p. 118) “tem um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribui decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico”.

Tendo em vista que a abordagem dessa pesquisa é de cunho qualitativo, isso significa que nossa pretensão neste estudo não é a de realizar cálculos e tão pouco de estabelecer variáveis de análise, pois como explica Gil (2008, p. 133):

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (GIL, 2008, p. 133).

Durante o percurso do trabalho, foi desenvolvido um extenso processo de revisão bibliográfica com a intenção de oferecer subsídios de natureza teórica para o nosso objeto de pesquisa. Vale ressaltar que o estudo bibliográfico é um instrumento que nos permite compreender as principais tendências teóricas e conceituais que mais se destacam nas

pesquisas realizadas nesta temática, esse processo nos possibilita observar temas, ou autores que devem ser estudados a fim de compreendermos o recorte de pesquisa.

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é usada praticamente em todos os trabalhos de pesquisa e se constitui por materiais já publicados, como por exemplo, livros, revistas, teses, dissertações, entre outros. Para o autor:

a principal vantagem de pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muitos dispersos pelo espaço (GIL, 1991, p. 30).

Para Marconi e Lakatos (2015), a finalidade da pesquisa bibliográfica é a de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (p. 44). De acordo com Noronha e Ferreira (2000, p. 191), trata-se de um tipo de trabalho o qual são analisadas produções científicas de determinada área (neste caso, na área da Educação), “fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos e subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada”.

A revisão bibliográfica, portanto, é parte imprescindível para uma boa fundamentação teórica, já que os assuntos que foram pesquisados já estiveram no rol de pesquisa de outros pesquisadores.

Outro aspecto importante, para a pesquisa aqui apresentada, foi a pesquisa/análise documental. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174), “a pesquisa documental é a obtenção de dados a partir de documentos, escritos ou não, oriundos de arquivos públicos, particulares ou de fontes estatísticas”.

Neste trabalho, a pesquisa documental possibilitou a coleta de informações disponibilizadas no portal da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, bem como das portarias, decretos e normativas vigentes para a educação municipal e nacional. Documentos acessados no portal da Transparência do Município também compuseram a pesquisa documental. Estas informações obtidas foram utilizadas conjuntamente com as respostas coletadas por meio da aplicação do questionário para ampliar e fundamentar as discussões acerca da problemática deste estudo.

Para composição deste estudo, selecionamos como instrumento para coleta de dados a realização da entrevista e aplicação do questionário. A entrevista, segundo

Lakatos e Marconi (2003, p. 195), é uma forma de obter informações sobre determinado assunto, “utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Nesse bojo, reconhecendo a importância da pesquisa qualitativa para o processo da pesquisa, optamos neste estudo por realizar somente a aplicação de questionário tendo em vista a pandemia do Coronavírus²².

O questionário foi constituído por perguntas classificadas em fechadas, que são aquelas denominadas limitadas, ou de alternativa fixa, visto que o respondente escolhe sua resposta entre as opções oferecidas; e abertas, conhecidas como livres ou não limitadas, em virtude de o informante usar suas palavras para emitir as próprias ideias. Ao todo, são 18 (dezoito) questões, subdivididas para atender aos desdobramentos da pesquisa. Desse total, 2 (duas) questões são abertas não havendo a necessidade de identificação do participante, garantindo assim a confidencialidade e a impessoalidade do processo, podendo desistir da colaboração a qualquer momento, sem quaisquer penalidades ou punições.

Para Severino (2017) os questionários podem ser definidos como um conjunto de perguntas elaboradas de maneira articulada, com intuito de buscar informações junto aos envolvidos na pesquisa, e suas percepções sobre o assunto trabalhado. Segundo Gil o questionário

possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 121).

Lakatos e Marconi (2003) também ressaltam que o questionário é um instrumento de coleta de dados, formado por diversas perguntas ordenadas, que são respondidas pelo entrevistado, porém desacompanhado da presença do pesquisador, facilitando assim o tempo de pesquisa e favorecendo a confidencialidade da mesma.

²² Esse fenômeno teve sua gênese a partir do hemisfério norte, na China, na cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, a partir do surgimento de uma nova classe de coronavírus, o SARS-CoV-2, que causa a infecção respiratória aguda conhecida como COVID-19.

Para Gil (2010, p. 121) o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o “propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”. A figura a seguir ilustra didaticamente os caminhos percorridos durante a pesquisa.

Figura 06 Demonstra-se as etapas da Pesquisa



Cumprе mencionar que esses processos não ocorrem de forma dissociada

Etapas da Pesquisa (CASTRO, 2020)

here to enter text.mas estão profundamente imbricados. Inúmeras vezes durante os procedimentos de investigação foram necessários retomar uma ou duas etapas da pesquisa. Após a coleta de dados sobre a investigação, procedemos à análise dos dados para, em seguida, formular as possíveis conclusões.

4.2. O lócus da pesquisa

Na tentativa de operacionalizar nossa pesquisa empírica, elegemos um dos 47 polos da rede UniCEU para uma observação mais rigorosa e sistemática. Esse movimento foi necessário considerando que seria inviável articular a pesquisa em todos os polos espalhados pela cidade. Nossa intenção era captar as percepções dos sujeitos da pesquisa em relação ao curso de pedagogia ofertado em parceria com a UniCEU.

Deste modo optamos pelo estudo de caso do polo UniCEU Cantos do Amanhecer. É fundamental que fique explícito que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (ANDRÉ 2013, p. 97).

Escolhemos como recorte para a pesquisa o polo UniCEU Cantos do Amanhecer em virtude de três razões distintas.

1º - Proximidade Geográfica. A inviabilidade de operacionalizar a pesquisa em todos os polos da cidade optamos por escolher com recorte de pesquisa o polo UniCEU mais próximo da nossa residência e que cumprisse as exigências do nosso objetivo de pesquisa.

2º - Canal de diálogo pré-estabelecido. Outro aspecto relevante no processo de escolha do polo UniCEU Cantos do Amanhecer, está relacionado ao fato de que construímos uma relação com os estudantes do polo antes mesmo de iniciarmos a pesquisa. Em dois momentos distintos, atendendo o convite do coordenador do polo, ministramos voluntariamente oficinas de formação complementar (dentro da temática de educação de jovens e adultos, e educação inclusiva) para os graduandos do curso de pedagogia. Esses momentos de interação foram fundamentais e determinantes para escolha desse lócus de pesquisa.

3º- Espaço Afetivo. Considerando que esse polo UniCEU está situado dentro do CEU Cantos do Amanhecer²³, edificado em 2008 (durante a gestão Kassab) no antigo campo de várzea do Cafuringa, um campo de futebol improvisado onde meu pai e primos jogavam nos finais de semana. Um território em que inúmeras vezes, no meu tempo de infância eu transitei entre a escola, a igreja, minha casa, a casa de minha avó. Um espaço profundamente marcado pela carência, pela falta (de investimento público) pelo conflito, mas também um espaço do encontro, do lazer, e da boa lembrança. Outro fato importante é que foi nesse mesmo equipamento CEU que iniciei minha carreira no magistério da rede

²³ O CEU Cantos do Amanhecer tem 11.205 m² de área construída, em um terreno de 14.595 m². O Bloco Didático é composto por um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) e um polo UniCEU.. São 41 salas (9 para CEI, 9 para EMEI e 23 para EMEF) incluindo laboratório de ciências, sala de informática e espaço multiuso.

municipal de São Paulo. De modo que muito antes da existência desse polo UniCEU, e mesmo antes do equipamento público CEU Cantos do Amanhecer esse território já fazia parte do meu cotidiano, do meu vivido. Por fim, escolhemos esse polo pois ele está diretamente vinculado ao nosso território afetivo, um território que carrega as mesmas histórias que nós carregamos, o habitat que formou nosso hábito, nossa subjetividade, nosso entendimento de mundo.

O Polo UniCEU Cantos do Amanhecer está localizado no bairro surgiu no dia 20 de junho do ano de 2016 juntamente com mais 13 outros polos, a saber; UNICEU Uirapuru, UNICEU Feitiço da Vila, UNICEU Guarapiranga, UNICEU Vila Rubi, UNICEU Heliópolis, UNICEU Inácio Monteiro, UNICEU Lajeado, UNICEU Parque Anhanguera, UNICEU Jaguaré, UNICEU Caminho do Mar, UNICEU Alto Alegre, UNICEU Sapopemba e UNICEU Três Pontes.

O polo UniCEU está situado na Av. Cantos do Amanhecer no Capão Redondo, na zona sudoeste da capital paulistana.

Figura 07 Fotografia do CEU Cantos do Amanhecer



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 08 Imagem de Satélite CEU Cantos do Amanhecer



Fonte: SÃO PAULO, Cidade, 2021a. Elaboração da autora, 2022.

Figura 09 Localização do polo UniCEU Cantos do Amanhecer no Município de São Paulo



Fonte: SÃO PAULO, Cidade, 2021a. Elaboração da autora, 2022.

4.3. Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário São Camilo - CUSC

O curso de Pedagogia ofertado através da parceria UniCEU/CUSC teve seu processo seletivo realizado no mês de agosto de 2016. O dia de aplicação do exame de vestibular foi o dia 21 de agosto de 2016 das 13h às 16h. Para se inscrever, cada candidato pagou uma taxa de R\$ 20,00.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destinava-se aos munícipes da cidade de São Paulo. Para participar, era necessário ter concluído o Ensino Médio em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. O curso tinha uma previsão de duração de 8 semestres e os encontros presenciais foram realizados em 14 polos da rede UniCEU – UNICEU Uirapuru, UNICEU Cantos do Amanhecer, UNICEU Feição da Vila, UNICEU Guarapiranga UNICEU Vila Rubi, UNICEU Heliópolis, UNICEU Inácio Monteiro, UNICEU Lajeado, UNICEU Parque Anhanguera, UNICEU Jaguaré, UNICEU Caminho do Mar, UNICEU Alto Alegre, UNICEU Sapopemba e UNICEU Três Pontes.

Segundo o edital do processo seletivo, o curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo apresentava uma matriz curricular supostamente inovadora, organizada em Unidades Educacionais, com conteúdos integrados de forma interdisciplinar que, no contexto da formação de professores, tinha por objetivo oferecer um currículo que favorecesse o desenvolvimento de um perfil profissional capaz de responder aos desafios da sociedade contemporânea. Bem como, produzir análises mais holísticas e desenvolver uma postura epistemológica crítica frente aos modelos da ciência moderna, superando as práticas pedagógicas fragmentadoras do conhecimento.

O texto do edital também sinaliza que o curso de pedagogia do CUSC atende as resoluções e pareceres mais atuais, tanto do CNE como do MEC, quanto à simetria invertida na formação de professores-educadores. Ou seja, se a sociedade exige cada vez mais professores que atuem de forma interdisciplinar, sendo necessário proporcionar aos futuros professores-educadores uma formação estruturada e organizada a partir dos referidos princípios. Tendo em vista a necessidade de assumir uma postura de transformação para que sejam formados professores-educadores que incorporem um olhar, postura e práticas interdisciplinares.

O texto do edital também sugere que o curso de pedagogia do CUSC prima pela autonomia intelectual com o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte do estudante, que possa favorecer a coerência na integração do conhecimento com a ação e decisões profissionais.

O curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo tinha como preocupação basilar formar profissionais com habilidades de saber ser e saber fazer num dado contexto profissional, comprometidos com ações que se norteiam pela estética, ludicidade, ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferenças e combate as quaisquer formas de discriminação.

Outro aspecto em destaque no edital diz respeito a infraestrutura do curso. Segundo o documento a Plataforma Moodle tem uma proposta bastante diferenciada: aprender em colaboração no ambiente on-line, baseando-se na pedagogia socioconstrutivista. Esse sistema é atualmente utilizado por muitas IES no Brasil, pois pode ser instalado em diversos ambientes, tais como: Windows, Linux, Unix etc. Conta com um grupo de desenvolvimento ativo que, em colaboração com os usuários, adaptam essa plataforma para diferentes necessidades no ensino. De fácil navegação e usabilidade, discentes e docentes se adequam rapidamente à plataforma que proporciona interação e interatividades síncronas e assíncronas, de acordo com a necessidade de cada contexto educativo.

De acordo com o edital, em relação ao Polo de Apoio Presencial todos os polos possuem salas de aula para tutoria presencial, laboratórios de informática com computadores com acesso à internet e plenamente equipados com os programas e recursos de acessibilidade necessários para as atividades online, além de biblioteca, secretaria, sala de coordenação.

Por fim, o edital aponta que os ambientes possuem adequadas instalações, em termos de acústica, luminosidade, ventilação e dimensionamento, além de mobiliário e equipamentos adequados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas.

4.3. Os sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa 53 estudantes do curso de pedagogia da UniCEU Cantos do Amanhecer, e 1 coordenador de polo.

• O Coordenador de Polo UniCEU

Para Medeiros e Silva (2018) o Coordenador de polo UniCEU é o responsável pela coordenação dos polos presenciais e desempenha um papel central como articulador das relações comunicacionais realizadas no polo. Ele participa ativamente da mediação entre alunos e universidades, fazendo também a gestão dos recursos humanos (secretários, tutores, tutores presenciais etc.) que se relacionam ativamente com as universidades e com os estudantes. De acordo com as orientações estabelecidas na Instrução Normativa SME nº 32 em seus artigos 11 e 12.

Art. 11. Caberá ao Coordenador de Polo de Apoio Presencial o planejamento, execução e a promoção das políticas de ações de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, em consonância com as orientações da SME/COCEU e legislação vigente.

Art. 12. Compete ao Coordenador do Polo de Apoio Presencial na qualidade de responsável formal pelo processo de gestão democrática e participativa e como representante da UniCEU no Polo de Apoio Presencial:

I - promover a integração do corpo administrativo, docente, tutores e discente, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos pelas Instituições de Ensino:

a) articulando ações e procedimentos no território de atuação de modo a garantir os alinhamentos necessários com as equipes dos CEUs e DICEUs, contemplando a integração de ações, unicidade e atendimento qualificado nos polos UniCEU;

b) responsabilizando-se pelo funcionamento e atendimento do Polo de Apoio presencial em consonância com a legislação vigente em alinhamento com a gestão do CEU em que o Polo se encontra.

II - supervisionar, orientar, coordenar, acompanhar a execução e avaliar os resultados das ações e atividades didático--pedagógicas dos cursos vinculados às IES;

III - articular, coordenar e executar os cursos de formação continuada ofertados aos profissionais da RME, estudantes da UniCEU e comunidade em geral, em conformidade com as diretrizes da SME, sob a coordenação de SME/COCEU:

a) realizando o registro mensal de atividades realizadas, conforme agenda do Polo com dados de vagas/participantes, atividade e avaliações que comporão relatório gerencial ao fim de cada ano bem como constituirão o Histórico do Polo de atuação;

b) responsabilizando-se pela emissão e orientação de guarda de direito de imagem, voz e som e termo de voluntariado dos palestrantes convidados para as ações formativas programadas, com as devidas especificações necessárias.

IV - acompanhar projetos desenvolvidos pela SME que envolvem a implementação de políticas públicas;

V - representar a Universidade Aberta do Brasil/ MEC na administração do Polo, quando esta estiver apta de acordo com os critérios da CAPES;

VI - administrar, acompanhar e zelar pela vida funcional dos servidores do polo, bem como pela sua frequência, em consonância com a gestão de sua Unidade;

VII - prestar assistência técnico-pedagógica aos funcionários e aos estudantes da Rede UniCEU;

VIII - suspender, total ou parcialmente, as atividades em decorrência de situação especial, com o devido parecer de SME/COCEU;

IX - subsidiar os profissionais, em especial, os representantes das Instituições parceiras, quanto às normas da legislação vigente;

X - articular e encaminhar questões relativas à organização didático-administrativa, assim como a realização de reuniões periódicas de orientação e organização de fluxo de trabalho;

XI - participar com os responsáveis institucionais do levantamento da demanda de cursos que atendam às necessidades do município e microrregião, bem como manter atualizados os dados cadastrais;

XII - manter o registro patrimonial, de acordo com a legislação vigente, de todos os equipamentos, bens patrimoniais e recursos materiais recebidos pelos diferentes órgãos a fim de garantir o uso exclusivo para as atividades da rede UniCEU;

XIII - cumprir as demandas de divulgação, organização e avaliação periódica de cursos, eventos, programas, projetos, formações, aulas inaugurais e afins;

XIV - homologar os documentos expedidos pela Secretaria Acadêmica;

XV - elaborar anualmente, em conjunto com sua equipe de trabalho, o Calendário Acadêmico, o Quadro de Horários dos Servidores do Polo e o Plano de Ação Anual e enviá-lo para DICEU de sua respectiva DRE para verificação, até o décimo dia útil do mês de março do ano em curso, salvo outras orientações, conforme legislação vigente;

XVI - manter, na conformidade do Decreto nº 53.623, de 2012, a atualização de dados dos Polos sob sua responsabilidade: matrículas, vagas, cursos, editais, período de inscrições de processos seletivos, demandas de cursos, inscritos nos vestibulares, concluintes, Instituições parceiras e outras solicitações pertinentes para registro e posterior envio à COCEU, com a finalidade de publicização dos dados pela Secretaria Municipal de Educação;

XVII - acompanhar os sistemas de gerenciamento e comunicação dos Polos vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, como responsáveis pelo acesso e respostas às solicitações do Governo Federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, bem como a comunicação com o mantenedor PMSP;

XVIII - desempenhar, nos termos da legislação vigente, atividades relativas a seu cargo e demais atribuições que lhe forem solicitadas pela SME/COCEU (SÃO PAULO, Cidade, 2021).

A SME seleciona Coordenadores de Polo através de um processo seletivo interno. Durante o período de inscrições (publicado em diário oficial do município) os interessados devem preencher o formulário eletrônico para oficializar sua candidatura. Para o preenchimento da vaga os candidatos devem atender os seguintes requisitos: ser integrante da carreira do Magistério Municipal, ter formação em nível superior e experiência mínima de três anos no Magistério Municipal, além de conhecer a legislação vigente sobre Educação a distância.

Os candidatos deverão ainda apresentar Plano de Trabalho, declaração de não acúmulo de cargos e/ou funções, diploma e/ou certificado de maior titulação e memorando de anuência da Chefia Imediata, com indicação do servidor que irá substituí-lo. O processo seletivo em geral conta com duas etapas: a primeira é conferência da documentação e análise do Plano de Trabalho, a segunda é a entrevista realizada por comissão constituída para esta finalidade.

• O Secretário Acadêmico do Polo UniCEU

Segundo as orientações estabelecidas na Instrução Normativa SME nº 32 em seu artigo Art. 15. Compete ao Secretário Acadêmico:

- I - responder pelo expediente e pelos serviços gerais da Secretaria Acadêmica;
- II - exercer as funções concernentes ao cargo e que lhe forem atribuídas pelo Coordenador do Polo de Apoio Presencial, nos termos da legislação vigente;
- III - organizar e atualizar os arquivos e prontuários dos estudantes;
- IV - executar atividades de natureza técnica e administrativa, tais como:
 - a) elaborar ou digitar ordens de serviços, ofícios, memorandos, boletins, relatórios, declarações, formulários, tabelas e outros documentos em geral;
 - b) receber, classificar, arquivar, instruir e encaminhar documentos ou expedientes de funcionários e do Polo de Apoio Presencial, garantindo sua atualização;
 - c) atualizar o registro dos dados nos sistemas gerenciais informatizados da Prefeitura, observados os prazos estabelecidos;

d) efetuar o registro e controle dos bens patrimoniais, bem como organizar o inventário do polo quando solicitado pelo Coordenador;

e) organizar e atualizar os livros oficiais de: reuniões, ocorrência e termos de visita, utilizados no Polo;

f) manter organizados, atualizados e arquivados os dados de cursos, ofícios e editais de oferta, assim como as listas de estudantes e demandas de vestibulares.

V - protocolar e autuar processos administrativos e seus devidos encaminhamentos;

VI - auxiliar nas ações e instrumentos de comunicação e divulgação da UniCEU e de suas atividades e eventos (SÃO PAULO, Cidade, 2021).

Tal como o Coordenador de Polo o secretário também é selecionado através de processo seletivo interno o pré-requisito é ser Auxiliar Técnico de Educação, do Quadro dos Profissionais de Educação, nos termos do Parágrafo único do artigo 13 da Lei nº 15.883, de 2013, ou II - Assistente de Gestão de Políticas Públicas (AGPP), do Quadro de Pessoal de Nível Médio, lotados na Secretaria Municipal de Educação.

• O perfil dos estudantes do curso de Pedagogia UniCEU

Nesta seção faremos a caracterização dos estudantes do curso de pedagogia do polo UniCEU Cantos do Amanhecer, o conjunto de dados advindos dos questionários permitiram identificar esses sujeitos, baseando-se em suas condições socioeconômicas, em seus percursos de escolarização básica e as práticas culturais, os recursos tecnológicos que utilizam para realizar o curso EaD, além de suas motivações em escolher um curso na modalidade EaD na UniCEU.

4.4. A análise dos dados obtidos

Os dados apresentados a seguir foram coletados através da aplicação do questionário (google forms) disponibilizado para os alunos do curso de Pedagogia do polo UniCEU Cantos do Amanhecer. Onde obtivemos um retorno de 53 respostas bem como a entrevista realizada com coordenador do polo. Vale ressaltar que essa entrevista foi realizada antes do início do contexto pandêmico.

A seguir faremos uma análise dos dados obtidos. Os gráficos apresentados foram produzidos através do sistema do formulário do Google. Para cada questão, apresenta-se

um gráfico construído a partir das respostas enviadas pelos sujeitos da pesquisa, também algumas reflexões extraídas do relato do coordenador do polo.

Perfil dos Estudantes

Gráfico 02- Perfil de gênero

Qual gênero você se identifica?

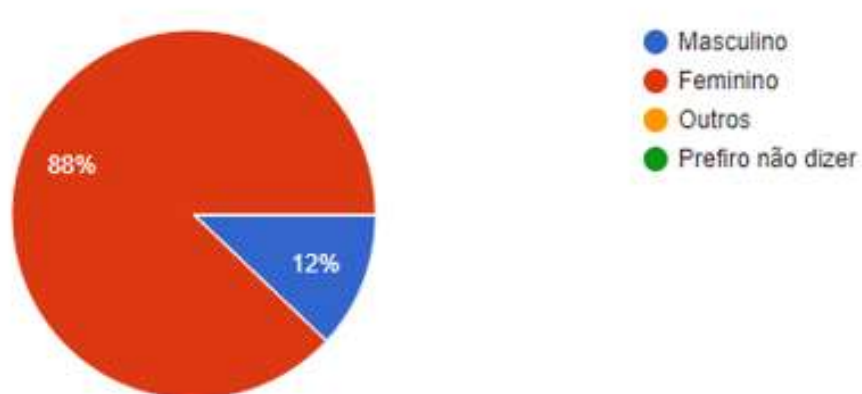


Gráfico 03- Perfil Etário

Qual é sua faixa etária?

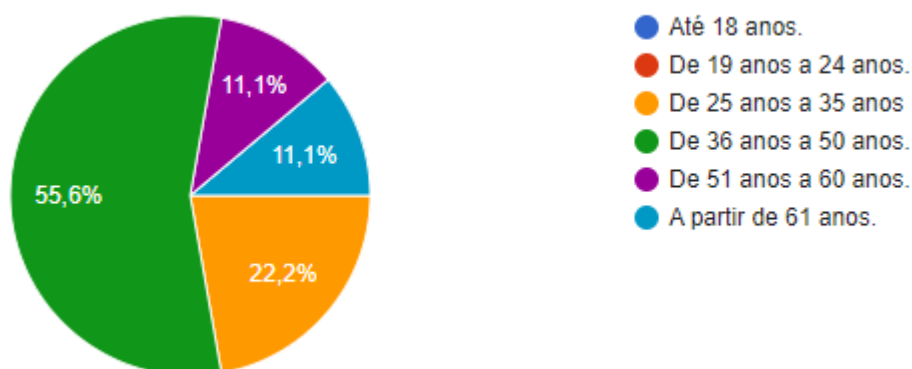
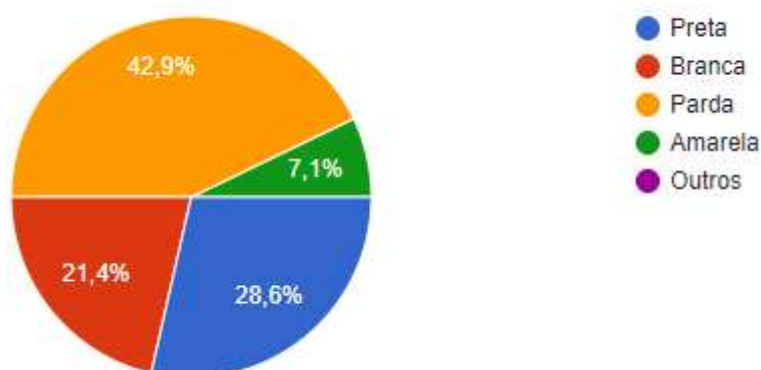


Gráfico 04 - Perfil Ético-Racial

Considerando a classificação usada pelo IBGE, como você define a sua cor?



Considerando os primeiros gráficos apresentados podemos traçar um perfil dos cursistas matriculados no curso de pedagogia do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer no tocante a classificação de gênero, etário e étnico-racial. A ampla maioria dos cursistas do nosso recorte empírico é composto por mulheres pardas, que estão na faixa etária de 36 a 50 anos. Segundo o coordenador do polo;

Aqui no polo Cantos do Amanhecer maior parte dos nossos estudantes são mulheres que trabalham, e são mães de crianças pequenas. Muitas delas só conseguem realizar o curso porque ele é semipresencial com encontros quinzenais aos sábados. E ainda sim, muitas delas tem dificuldade de frequentar no sábado (ENTREVISTA COM COORDENADOR/Questão n.8, 2018).

Esse é um dado revelador bastante significativo, à medida que ele sinaliza para uma realidade em que mulheres negras são as maiores beneficiárias de uma política pública educacional implementada nas franjas da cidade, e que tem como propósito abrir possibilidades para o acesso a um ensino superior gratuito.

• Distância Espacial Residência/Polo UniCEU

Os próximos gráficos a seguir foram produzidos com o objetivo de evidenciar a proximidade espacial dos cursistas do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer com seu espaço de residência, tendo em vista que uma das pretensões estabelecidas pela rede UniCEU é formar profissionais nas áreas periféricas da cidade, para que no futuro esses mesmos profissionais possam atuar como força de trabalho na região.

Se considerarmos que as escolas públicas e privadas das regiões mais empobrecidas da cidade padecem pela ausência de profissionais que possam atuar nessas localidades, a política pública educacional Rede UniCEU surge entre outros objetivos para contornar esse problema. O gráfico a seguir foi elaborado a partir do seguinte questionamento;

Esse entendimento fica explícito na análise do coordenador de polo quando ele afirma que;

Acredito que os alunos que se formarem conosco serão plenamente capazes de se inserir no mercado de trabalho como professores, inclusive muitos deles desejam ingressar na rede pública como professores concursados seja na rede municipal ou estadual. Você sabia que existe uma demanda muito alta de profissionais de educação aqui no nosso território? Muitos profissionais de educação não querem trabalhar por aqui pois acham perigoso, tem medo das crianças da nossa comunidade, sabe como é né? A molecada por aqui não é fácil. Mas também é assim em qualquer lugar. Mas na minha opinião muitas pessoas têm medo de trabalhar na periferia. Por conta do estigma da violência. Já nossos alunos da UniCEU são dessa região, eles moram por aqui, eles desejam trabalhar perto do seu bairro, da sua residência. Penso até que os profissionais formados pela UniCEU serão mais sensíveis e comprometidos com o ofício do magistério. Imagino isso por conta do reconhecimento de classe, sabe? Ser capaz de se enxergar no estudante que está ali sentado querendo aprender, eu penso que esses estudantes do nosso curso de pedagogia serão ótimos profissionais por isso a gente pega firme nessa questão da formação deles no social, e nas questões raciais e de gênero. (ENTREVISTA COM COORDENADOR/Questão n.7, 2018).

Gráfico 05 - Distância Espacial da Residência/Polo UniCEU

Sua residência ou trabalho estava localizada geograficamente próxima (8 - 10km) ao polo UniCEU em que você estudava?

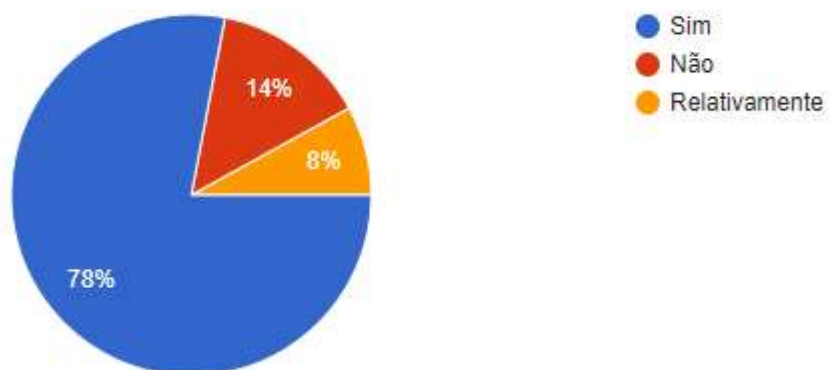


Gráfico 06- Deslocamento Espacial da Residência /Polo UniCEU

Qual o principal meio de transporte que você utilizava para frequentar os encontros presenciais na UniCEU?

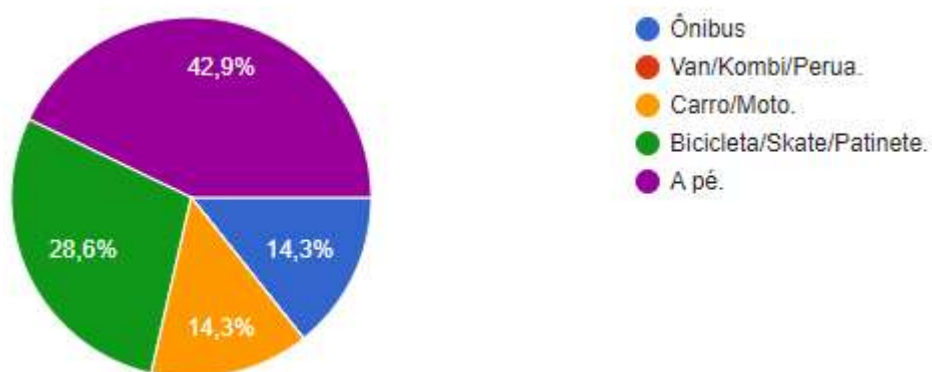
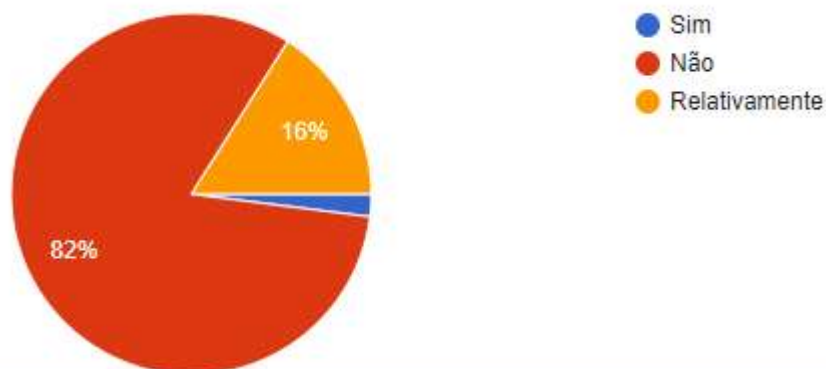


Gráfico 07 - Recursos financeiros para arcar com os custos do curso

Você teria possibilidades financeiras e disponibilidade de tempo para concluir um curso de ensino superior se não fosse através da parceria UniCEU?



Os dados obtidos através da aplicação dos questionários explicitam outro aspecto de grande importância sobre os cursistas de Pedagogia do polo UniCEU Cantos do Amanhecer. A ampla maioria dos estudantes do nosso universo de pesquisa são moradores das proximidades da região do Polo UniCEU, inclusive uma parcela significativa desses cursistas consegue se deslocar a pé de suas residências até o polo em virtude da proximidade espacial. Esse dado é um indicativo de que a política educacional foi bem-sucedida ao priorizar os moradores do território onde o polo está inserido.

Vale ressaltar que os gráficos também atestam de forma inequívoca que uma parcela significativa desses estudantes não teria acesso aos recursos financeiros, bem como o tempo necessário para investir em uma formação superior. Esse dado também se constitui em mais um indicador de relevância à medida que ele valida a importância de políticas públicas educacionais que tenham como alvo pessoas de classes sociais mais vulneráveis, tal como a iniciativa Rede UniCEU.

Por fim, os próximos gráficos evidenciam a percepção dos estudantes do curso de pedagogia do polo UniCEU Cantos do Amanhecer sobre a política pública.

Percepção dos estudantes do Polo UniCEU sobre o funcionamento da política pública

Gráfico 08 - Percepção dos cursistas sobre o programa da Rede UniCEU

O polo UniCEU em que você estudou realizava eventos e formações adicionais como cursos, e outras atividades para incrementar a formação dos estudantes?

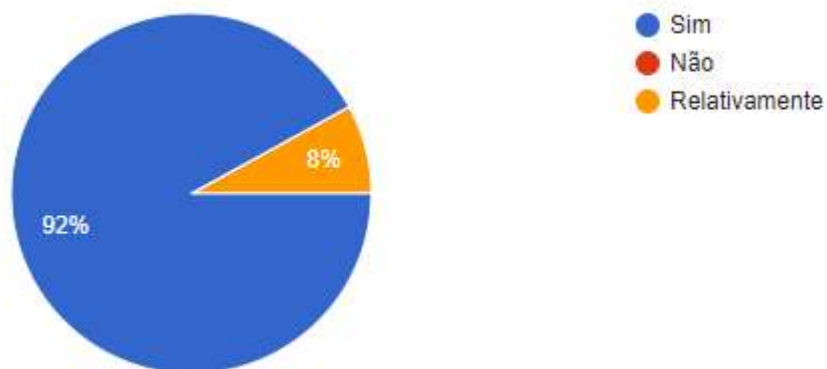


Gráfico 09 - Percepção dos cursistas sobre a estrutura física do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer

A partir de sua experiência, você considera que as UniCEU's possuem infraestrutura adequada para realização de cursos de graduação ou pós-graduação para formação de professores?

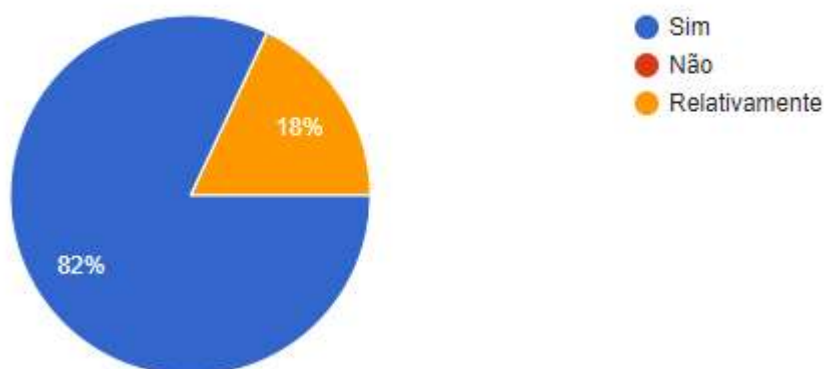


Gráfico 10 - Percepção dos cursistas sobre a licenciatura de pedagogia realizada no Polo UniCEU

Você acredita que o curso de formação professores que você realizou na UniCEU te possibilitou uma vivência aproximada das demandas reais e concretas de um ambiente de sala de aula da educação básica?

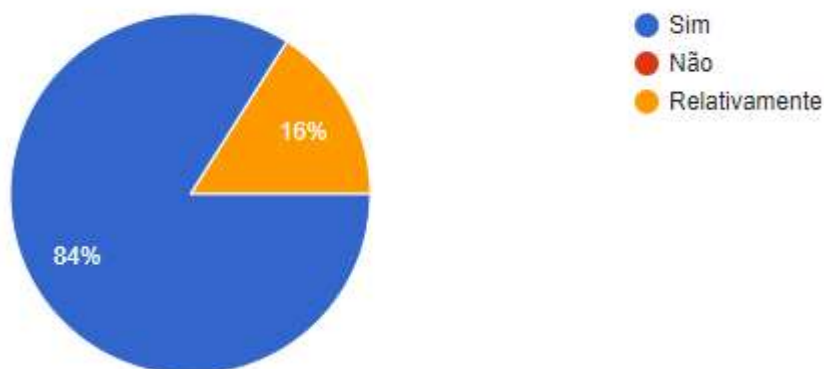


Gráfico 11 - Percepção dos cursistas sobre a estrutura física do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer

O que você considera que foram os principais fatores da parceria UniCEU que contribuíram para que você concluísse com sucesso seu curso superior? (escolha até duas opções).

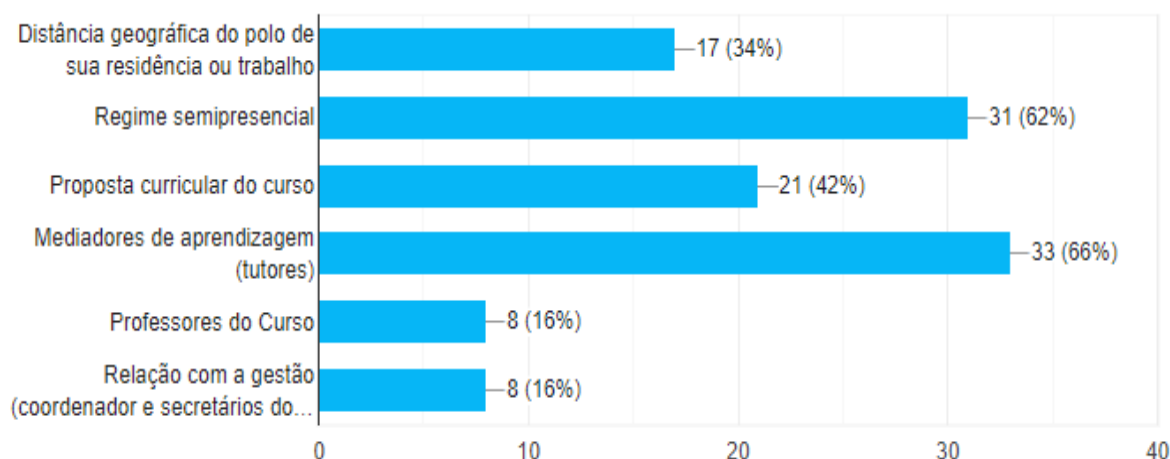


Gráfico 12- Percepção dos cursistas sobre a qualidade do curso de pedagogia do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer

Você recomendaria o curso que você realizou no polo UniCEU?

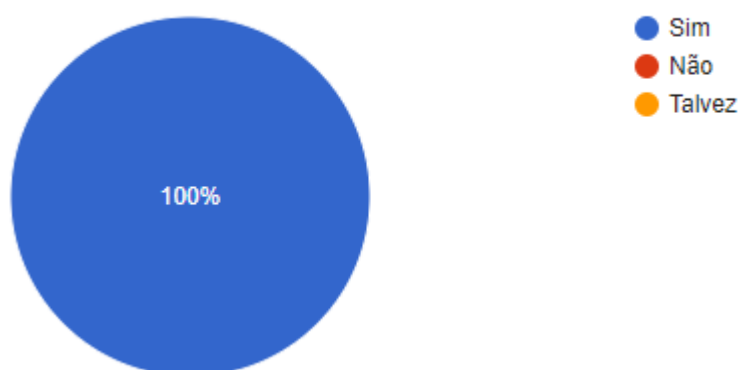
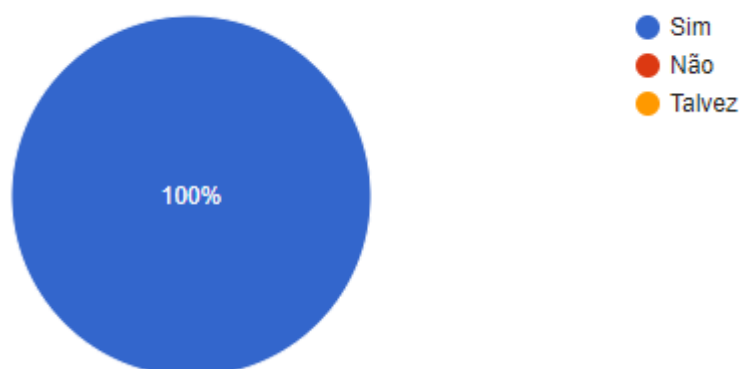


Gráfico 13 - Percepção dos cursistas do Polo UniCEU Cantos do Amanhecer em relação a permanência da política pública.

Em sua opinião o projeto UniCEU enquanto política pública deve continuar existindo?



Os dados obtidos a partir da aplicação do questionário, e reproduzidos no corpo deste texto, traduzem a percepção dos discentes de pedagogia em relação a política pública UniCEU, e por mais que esses gráficos expressem a realidade de um único polo, também podemos utilizar esses marcadores como referência para pensar os acertos da política pública no âmbito de toda cidade de São Paulo.

O primeiro aspecto que vale ressaltar é que a maior parte dos estudantes que participaram do questionário apresentaram respostas muito positivas sobre o seu

processo de formação na UniCEU Cantos do Amanhecer. Essa percepção também é compartilhada pelo coordenador de polo;

Eu particularmente acredito que a UniCEU tem uma importância paradigmática no âmbito da política pública de educação, e penso que ela é um divisor de águas. Digo isso pois é a primeira vez na história de São Paulo, e provavelmente na história desse país que um governo municipal resolveu encarar com seriedade o déficit educacional que existe nas periferias em relação ao ensino superior. Sabemos que o ensino superior não é uma responsabilidade dos municípios, mas sim dos estados bem como do governo federal, mas penso que São Paulo sai na frente e tem a oportunidade de mostrar que é possível fazer diferente, fazer mais, e fazer melhor. No meu entendimento penso que a UniCEU é uma janela de oportunidade, à medida que ela cria oportunidades educacionais para pessoas que jamais teriam a oportunidade de cursar uma universidade gratuita. (ENTREVISTA COM COORDENADOR/Questão n.1, 2018).

Quando questionados se o polo onde estudavam promoveu cursos livres, e cursos de extensão²⁴ no decorrer do seu processo formativo, uma ampla maioria sinalizou de forma positiva para existência dessas formações que ocorrem presencialmente no polo, e visavam incrementar o processo formativo desses discentes, e mobilizar o funcionamento do polo UniCEU em momentos para além dos encontros obrigatórios que ocorriam aos sábados, sempre de forma quinzenal. Nas palavras do Coordenador do polo;

Muitos cursos são realizados no polo. Nossa intenção é possibilitar que os nossos estudantes tenham uma formação intelectual mais robusta para além do que já é ofertado pelo Centro Universitário São Camilo. Por essa razão estamos sempre tentando articular parcerias para oferecer cursos sobre diferentes temáticas. Especialmente temas que também possam ser do interesse da nossa comunidade. Temos privilegiado temas que tratem de questões raciais e de gênero. Sabemos que temas dessa natureza são de fundamental importância na formação de educadores (ENTREVISTA COM COORDENADOR/Questão n.6, 2018).

Outro fator de destaque é que os discentes que participaram da pesquisa estão absolutamente convencidos que o curso que realizaram, na modalidade EaD,

²⁴ Esses cursos eram ofertados de forma presencial no polo e tinham como público-alvo não só a formação dos estudantes matriculados no polo (independente do curso que realizassem), bem como estudantes de outros polos da cidade e membros da comunidade do entorno do polo. Em geral esses cursos eram certificados por IES parceiras, ou pelo próprio polo UniCEU.

semipresencial, possibilitou com que eles desenvolvessem aprendizagens significativas durante seu percurso formativo. A maioria desses discentes apontam muitos aspectos positivos sobre as experiências que tiveram na rede UniCEU. Muitos destes, inclusive, recomendam o trabalho da UniCEU e desejam continuidade e vitalidade ao projeto para que ele perdure por muitos anos. Essa percepção também é compartilhada pelo coordenador do curso que assevera que;

Uma política pública como a rede UniCEU tem um potencial significativo uma vez que ao se implantar um polo UniCEU dentro do CEUs que são equipamentos públicos que estão inseridos em territórios de grande vulnerabilidade social esses equipamentos adquirem um novo status que possibilita dinamizar esses territórios periféricos [...] A UniCEU é uma janela para o mundo, frequentemente são ofertados cursos que são abertos para a comunidade e que servem como forma de estímulo para que mais pessoas possam realizar o vestibular e ingressar em um curso superior. Na minha opinião esse é o maior feito realizado, ou possibilitado através da rede UniCEU (ENTREVISTA COM COORDENADOR/Questão n.3, 2018).

Por fim, os cursistas que fizeram parte da pesquisa, sinalizaram que entre os principais fatores que possibilitaram que eles concluíssem com sucesso a graduação foram; a estrutura de regime semipresencial, que é característico da modalidade EaD e a participação dos mediadores de aprendizagens (tutores) responsáveis pela mediação de forma presencial nos polos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho originou das inquietações da pesquisadora sobre a formação inicial de professores tendo como ponto de partida o programa municipal de rede das Universidades dos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) localizado na cidade de São Paulo.

O principal objetivo dessa pesquisa era produzir um processo de reflexão analítica sobre a relevância do programa rede UniCEU dentro do contexto das políticas públicas de formação de professores. Partimos do pressuposto de que o programa rede UniCEU inaugura um novo paradigma à medida que introduz novos elementos no processo formativo desses profissionais.

Nesse contexto, a fim de contemplar o objetivo proposto, no primeiro capítulo fizemos um movimento de refletir sobre a conjuntura em que se processa a EaD no Brasil. Nossa pretensão era a de identificar as principais contribuições da modalidade EaD para o sistema educacional brasileiro especialmente no que tange aos avanços no debate da formação de professores. Esse capítulo foi de grande relevância para que pudéssemos explicitar algumas concepções e características que abrangem a modalidade EaD no território nacional, tomamos como referência os conceitos encontrados na literatura especializada, bem como as normativas do governo que regulamentam essa modalidade de ensino no país.

No terceiro capítulo da dissertação buscamos refletir sobre os múltiplos aspectos do funcionamento e da implantação dos Centros Educacionais Unificados tendo em vista que conhecer as especificações pedagógicas, bem como a proposta organizacional do CEU foi de grande relevância para uma primeira aproximação com nosso objeto de estudo. A UniCEU só pode ser compreendida de forma analítica a partir de uma relação com CEU. Vale ressaltar que não existiria UniCEU sem a existência do projeto CEU, sobretudo porque as premissas e fundamentações que orientaram a formação e o surgimento dos CEUs são as mesmas concepções que serviram de referência e inspiração do programa UniCEU.

Na última seção deste trabalho buscamos explicitar os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Nesta seção, realizamos uma análise dos dados obtidos por meio de questionários respondido pelos sujeitos da pesquisa; estudantes do curso de Pedagogia do polo UniCEU Cantos do Amanhecer. Para atingir os objetivos propostos, a opção metodológica adotada nesse estudo utilizou-se de técnicas da pesquisa qualitativa. Durante todo processo da pesquisa foi desenvolvido um extenso processo de revisão bibliográfica com a intenção de oferecer subsídios de natureza teórica para o nosso objeto de pesquisa. Outro procedimento relevante para o trabalho, que vale mencionar foi a realização da pesquisa documental no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, bem como das portarias, decretos e normativas vigentes para a educação municipal e nacional, além de informações sobre os valores do documento público foram acessados no portal da transparência do município.

Os dados obtidos a partir da aplicação do questionário entre os alunos do curso de Pedagogia UniCEU Cantos do Amanhecer foram bastante reveladores no tocante a

percepção desses sujeitos em relação ao funcionamento da política pública UniCEU. Nesse sentido, constatamos que esses sujeitos possuem uma perspectiva muito positiva sobre seu processo formativo realizado na rede de universidades do CEU. Muitos deles alimentam expectativas de que a graduação que realizaram os favorece para que possam se inserir com sucesso na área de educação, especialmente no serviço público a fim de acessar um emprego que permita estabilidade e segurança financeira.

Cumpramos mencionar que temos clareza sobre as complexidades que envolvem a formação de profissionais da educação partir do modelo EaD, contudo a possibilidade de existência de uma rede de universidades em áreas de periferia da cidade de São Paulo oferecendo cursos de ensino superior gratuito, é extremamente potente, e profundamente inovador, tendo em vista as transformações produzidas na trajetória das pessoas impactadas por essa política educacional. Por fim, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão sobre a formação de professores apontando caminhos e possibilidades no âmbito das políticas públicas no âmbito municipal e nacional.

BIBLIOGRAFIA

AGUSTINI, Di et al. A rede UniCEU e as transformações no território CEU. 2019. Disponível em <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22291>> Acesso em 17 de fevereiro de 2021.

ALMEIDA, A. J. A cidade e a educação. Revista Iberoamericana de Educación, n. 46, p. 1- 11, 2008.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador , v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ARETIO, L. G. La enseñanza abierta a distancia como respuesta eficaz para la formación laboral. Materiales para la Educación de Adultos, Madrid, n. 8-9, p. 15-20, 1997.

_____. (Coord.). La educación a distancia y la UNED. Madrid: UNED, 1996.

ARROJO, Rosely de Fátima dos Santos. Formação de educadores para o programa Centro Educacional Unificado (CEU) na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Formação de Formadores PUCSP, São Paulo, 2015. Disponível em <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/rosely-fatima-dos-santos-arrojo.pdf>. Acesso em 3 de janeiro de 2021.

_____ et al. Formação de educadores para o programa Centro Educacional Unificado (CEU) na cidade de São Paulo. 2016.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, 2011.

AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: solução ou problema?. 1995. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em 07 de abril de 2020.

BARRETO, R.G. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez.2004.

_____. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204.

_____. Recontextualizing information and communication technologies: the discourse of educational policies in Brazil (1995-2007). Journal for Critical Education Policy Studies, v. 6, n. 1, May 2008. Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=117>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

_____. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006.

BERNET, Jaume Trilla. Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. México: Universidad Pedag. Nacional, 1993. 220p.

_____. La ciudad educadora: de las retóricas a los proyectos. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, n. 278, p. 44-50, 1990.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/

D5622.htm>. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

_____. Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação,

_____. (2005). Presidência da República. Secretária-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos . Decreto nº 5.622/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

_____. (2007). Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

CASTRO, Luiz Carlos de. Gestão da EAD no ensino superior. 2020. Tese de Doutorado.

CHAHIN, Samira B. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. Anais do XIV Seminário de História da cidade e do urbanismo. Disponível em: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wpcontent/uploads/pdfs/11.pdf> . Acesso em 07 de março de 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção, v. 2, 2002. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dewD7>. Acesso em 10 de março de 2021.

DE SOUZA, Edilson. Os sinais da educação integral (1960). Educação, v. 41, n. 1, p. 27-39, 2016.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, Número Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

EBOLI, T. Uma experiência de educação integral. Salvador: INEP, 1969.

EDUCADORAS, CIDADES. Carta das cidades educadoras. Declaração de Barcelona, 1990.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FERRETTI, Celso João. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. Em Aberto, v. 10, n. 50/51, 2008.

FIGLIOLINO, Simone Aparecida Preciozo. Centro Educacional Unificado (CEU): concepções sobre uma experiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível

em <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/9819/1/Simone%20Aparecida%20Precio%20Figliolino.pdf> Acesso em 19 de maio de 2020.

GADOTTI, Moacir. Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). 2000. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3395/1/FPF_PTPF_01_0418.pdf . Acesso em 05 de agosto de 2021.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

Gil, A. C. (1991). Como elaborar projetos de pesquisa (1ª ed.). São Paulo, SP, Brasil: Atlas.

_____. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social (5 ed.). São Paulo, SP, Brasil: Atlas.

_____. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6 ed.). São Paulo, SP, Brasil: Atlas.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. Educação a distância sem segredos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, v. 166, p. 181, 2006.

KEEGAN, Desmond. Foundations of distance education. 3.ed. London: Routledge, 1996.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. Educação à distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: s.n.1997.

_____. O que é Educação à Distância. Capturado em 23 out 2003. Online. Disponível na Internet. In: <http://www.ciencia.ufrj.br/educnet/EDUINTER.HTM>. Acesso em 11 de junho de 2020.

LOPES, Darcilene Lopes. A formação de professores e o ensino a distância: contribuições como práticas pedagógicas. Revista Educação Pública. v. 19, nº 14, 23 de julho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/14/a-formacao-de-professores-e-o-ensino-a-distancia-contribuicoes-como-praticas-pedagogicas>. Acesso em 17 de setembro de 2021.

MACHADO, Joaquim. Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In: Atelier: Cidades, campos e territórios. Congresso Português de Sociologia. 2004.

MAIA, C.; J. MATTAR. ABC da EaD: a Educação a Distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCONCIN, M. A. Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil. Disponível em: <http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a--distancia-no-brasil>>. Acesso em 17

de setembro de 2021.

MACIEL, Vanderli Jusiene dos Santos et al. Formação de professores: a educação a distância na formação continuada de professores do município de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2468>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva V. Metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

_____. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2015.

MASCARENHAS, Marisa Pulice; VILLAÇA, Flávio José Magalhães. Os centros educacionais unificados da cidade de São Paulo. 2006. Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como possibilidade – apontamentos. Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: A experiência de Porto Alegre. Porto Alegre, p.22-24, 2002.

MEDEIROS, F. de, & Silva, M. C. F. da. (2018). Gestão de Comunicação e a Ação do Coordenador de Polo Presencial Da UAB. Revista Internacional De Debates Da Administração & Públicas - RIDAP, 3(1), 59–72.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqC8fgq6CzxBNjwsxQBrhdm/abstract/?lang=pt>. 15 de novembro de 2021.

MOREIRA, Luiza Silva; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Entre defesas e críticas aos centros integrados de educação pública. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 30, p. 50-66, 2019.

MOTA, Patrícia Flavia; FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino. CIEP como espaço de educação social: apontamentos sobre o programa especial de educação (PEE). Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 3, n. 2, p. 113-129, 2017. RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/31714>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.

PEREZ, Maria Aparecida. Cidadania: cultura, lazer e educação para todos. Experiências.CEE Participación Educativa, n° 6, novembro 2007, p. 127-149.

_____. Os Centros Educacionais Unificados (CEU) na cidade de São Paulo e sua relação com o território na perspectiva da Pedagogia Social. Revista Trama Interdisciplinar, v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/11508/7758>. Acesso em 08 de

agosto de 2021.

ROGGERO, Rosemary; BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. Os Centros Educacionais Unificados: uma proposta educacional integradora, entrevista com a professora Maria Aparecida Perez. *Dialogia*, n. 25, p. 15-26, 2017. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7373>. Acesso em 09 de janeiro de 2020.

SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02102014-155242/publico/YDELIZ_COELHO_DE_SOUZA_SANCHES.pdf. Acesso em 07 de fevereiro de 2020..

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

SAVIANI, Dermeval et al (Orgs.). *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SÃO PAULO (Cidade). Lei nº 15.883, de 4 de novembro de 2013. Dispõe sobre a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB no âmbito do Município de São Paulo. Acesso em 20 out. 2019.

_____. Decreto nº 56.178, de 19 de junho de 2015. Institui a rede das universidades nos centros educacionais unificados – uniceu. Acesso em 20 out. 2019.

_____. DECRETO Nº 56.877 DE 17 DE MARÇO DE 2016. Dispõe sobre a organização e funcionamento da Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU. Acesso em 20 out. 2019.

SOUZA, Ricardo de. A educação social em espaços de experimentação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-135019/publico/RICARDO_DE_SOUZA.pdf . Acesso em 27 de maio de 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. 2, p. 667-681, 2018.

SPOSATI, Aldaisa. *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo*. Educ PUC/SP, 1996.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. *Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960*. Disponível em

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649211>. Acesso em 06 de outubro de 2021.

TEIXEIRA, A. “A Escola Parque da Bahia”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, Vol. 47, No. 106, Abril/Junho 1967, 246-253.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. in Teixeira, A. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

THOMPSON, Edward Palmer. Education and experience. S.l.: Ledds University Press, 1968.

_____. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. Introdução à educação a distância. Fortaleza: Editora RDS, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120p. (Coleção Pensadores & Educação).

_____. A Cidade Educadora Fundamentada a partir da Razão Dialógica. Educação Unisinos, v.2, p.78-86, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A REDE UNICEU & OS A FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE SÃO PAULO

Pesquisadora: Karina Annanias Teixeira Marcelino
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Núria Hanglei Cacete
Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação
Instituição: USP – Universidade de São Paulo

1- Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa de mestrado, que tem como finalidade refletir sobre a política pública de formação inicial de professores no Brasil tendo como ponto de partida o programa municipal de Rede das Universidades dos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) localizado na cidade de São Paulo.

2- Solicitamos sua colaboração em responder as perguntas do questionário, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa. Se você quiser, poderá pedir mais informações

sobre a pesquisa entrando em contato com o pesquisador pelo telefone ou Whatsapp (11) 96132-7756 ou (11) 97695-7791 ou por email; karinatmarcelino@gmail.com

3- Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

4- Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da pesquisa serão identificados com um código e um nome fictício, que não o nome verdadeiro do participante. Apenas o pesquisador e a orientadora da pesquisa terão conhecimento dos dados.

5- Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao campo educacional, acreditamos também que ao problematizar os aspectos pertinentes a política municipal de formação de professores estamos contribuindo para avanço e melhoria das políticas públicas da cidade de São Paulo bem como de todo Brasil.

ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA UNICEU

1) Qual é a importância de uma política pública educacional como a UniCEU para a cidade de São Paulo?

COORDENADOR: Eu particularmente acredito que a UniCEU tem uma importância paradigmática no âmbito da política pública de educação, e penso que ela é um divisor de águas. Digo isso pois é a primeira vez na história de São Paulo, e provavelmente na história desse país que um governo municipal resolveu encarar com seriedade o déficit educacional que existe nas periferias em relação ao ensino superior. Sabemos que o ensino superior não é uma responsabilidade dos municípios, mas sim dos estados bem como do governo federal, mas penso que São Paulo sai na frente e tem a oportunidade de mostrar que é possível fazer diferente, fazer mais, e fazer melhor. No meu entendimento penso que a UniCEU é uma janela de oportunidade, à medida que ela cria oportunidades educacionais para pessoas que jamais teriam a oportunidade de cursar uma universidade gratuita. Pessoas que jamais teriam a possibilidade de estudar em uma USP, por exemplo, um pessoal que jamais teria tempo de conciliar o trabalho, com o estudo, cuidado de casa, dos filhos, sabe? Esse é o perfil dos nossos estudantes, um pessoal que deseja estudar, melhorar de vida, mas que precisa conciliar os estudos com outras demandas da vida.

2) Você pode nos contar um pouco sobre a história do polo UniCEU Cantos do Amanhecer?

COORDENADOR: Então, o polo UniCEU Cantos do Amanhecer surgiu em 2016. Mas precisamente, no dia 21/06/2016 no contexto do plano de expansão da rede UniCEU. Nós acompanhamos desde o início o seu processo de instalação. Como já trabalhávamos no CEU antes da instalação do polo, me lembro bem quando o polo surgiu, foi construído e inaugurado; No início foi bem difícil pois o polo constava com uma estrutura inicial bastante precária. Era bastante precário e aos poucos fomos organizando a unidade. O primeiro curso superior que tivemos para ofertar na unidade foi o curso de pedagogia em parceria com o Centro Universitário São Camilo foram 100 vagas iniciais.

3) O ex-prefeito Fernando Haddad afirmava com frequência que a UniCEU tem grande potencial de produzir impactos positivos no território? O Senhor concorda?

COORDENADOR: Sim, concordo em absoluto. Uma política pública como a rede UniCEU tem um potencial significativo uma vez que ao se implantar um polo UniCEU dentro do CEUs que são equipamentos públicos que estão inseridos em territórios de grande vulnerabilidade social esses equipamentos adquirem um novo status que possibilita dinamizar esses territórios periféricos. Em especial quero destacar três aspectos dessa nova dinâmica.

1º - Valorização da percepção das pessoas sobre sua comunidade. Uma vez que os CEUs já possuem piscina, teatro, quadras poliesportivas, escolas, ETECs e agora uma Universidade que possibilita acesso a curso superior no território isso impacta diretamente na percepção das pessoas sobre seu próprio bairro.

2º - Como os encontros das aulas presenciais ocorrem quinzenalmente aos sábados, é possível identificar que toda uma rede de se articula para atender esse fluxo de pessoas circulando no território, me refiro a lanchonetes e restaurantes que não funcionavam nos finais de semana mais que devido ao fluxo de pessoas passaram a se organizar para atender essa nova demanda no território.

3º A UniCEU é uma janela para o mundo, frequentemente são ofertados cursos que são abertos para a comunidade e que servem como forma de estímulo para que mais pessoas possam realizar o vestibular e ingressar em um curso superior. Na minha opinião esse é o maior feito realizado, ou possibilitado através da rede UniCEU.

4) O senhor pode explicar como funciona o curso de pedagogia da parceria São Camilo?

COORDENADOR: O curso de Pedagogia São Camilo é uma parceria estabelecida com 14 dos 46 polos da rede UniCEU. O polo Cantos do Amanhecer

é um desses polos. Foram ofertadas 100 vagas no polo Cantos do Amanhecer, o curso é semipresencial, onde os alunos realizam as atividades online e os encontros presenciais ocorrem quinzenalmente aos sábados, nas dependências do polo no período das 08h00-17h00 com uma hora de almoço. Os encontros são conduzidos por tutores, cada tutor fica responsável por uma turma de 50 aluno. As aulas são disponibilizadas com antecedência pelos tutores que replicam as aulas disponibilizadas pelo Centro São Camilo. É interessante perceber que esses tutores foram contratados pela São Camilo mais todos eles possuem vínculo com a prefeitura de São Paulo. São professores concursados, e todos eles possuem mestrados, e muitos possuem até doutorado. Esse é um diferencial interessante que vale a pena mencionar.

5) Quais são os principais entraves encontrados no processo de consolidação do polo UniCEU Cantos do Amanhecer?

COORDENADOR: O nosso polo é um polo recente isso significa que as pessoas ainda estão se identificando e se apropriando desse espaço. Por essa razão sempre estimulamos os estudantes do curso de pedagogia frequentar o polo durante a semana os tutores disponibilizam suas agendas de trabalho no polo para atender os cursistas. Nossa intenção é realiza grupos de estudo sobretudo quando se aproximar o período e que eles terão de realizar o trabalho de conclusão de curso.

6) O polo Cantos do Amanhecer realiza cursos de formação complementar para os estudantes?

COORDENADOR: Sim, de fato. Muitos cursos são realizados no polo. Nossa intenção é possibilitar que os nossos estudantes tenham uma formação intelectual mais robusta para além do que já é ofertado pelo Centro Universitário São Camilo. Por essa razão estamos sempre tentando articular parcerias para oferecer cursos sobre diferentes temáticas. Especialmente temas que também possam ser do interesse da nossa comunidade. Temos privilegiado temas que tratem de questões raiais e de gênero. Sabemos que temas dessa natureza são de fundamental importância na formação de educadores.

7) Em sua opinião existe algum diferencial acadêmico/profissional em realizar uma licenciatura através da UniCEU?

COORDENADOR: Olha, particularmente eu penso que sim. Acredito que os alunos que se formarem conosco serão plenamente capazes de se inserir no mercado de trabalho como professores, inclusive muitos deles desejam ingressar na rede pública como professores concursados seja na rede municipal ou estadual. Você sabia que existe uma demanda muito alta de profissionais de educação aqui no nosso território? Muitos profissionais de educação não querem trabalhar por aqui pois acham perigoso, tem medo das crianças da nossa comunidade, sabe

como é né? A molecada por aqui não é fácil. Mas também é assim em qualquer lugar. Mas na minha opinião muitas pessoas têm medo de trabalhar na periferia. Por conta do estigma da violência. Já nossos alunos da UniCEU são dessa região, eles moram por aqui, eles desejam trabalhar perto do seu bairro, da sua residência. Penso até que os profissionais formados pela UniCEU serão mais sensíveis e comprometidos com o ofício do magistério. Imagino isso por conta do reconhecimento de classe, sabe? Ser capaz de se enxergar no estudante que está ali sentado querendo aprender, eu penso que esses estudantes do nosso curso de pedagogia serão ótimos profissionais por isso a gente pega firme nessa questão da formação deles no social, e nas questões raciais e de gênero.

8) Você acredita que a modalidade de ensino EaD é a mais adequada para a rede UniCEU? Por que não ofertar um curso presencial?

COORDENADOR: Então, essa é uma questão interessante. Eu penso que sim. Pode parecer um pouco contraditório o que vou dizer aqui. Eu sou licenciado em curso na modalidade presencial. Eu tive uma formação intelectual muito boa. Mas eu era mais jovem, não tinha tantas responsabilidades, e tinha uma rede de apoio. Uma realidade bem diferente do perfil dos nossos estudantes. Aqui no polo Cantos do Amanhecer maior parte dos nossos estudantes são mulheres que trabalham, e são mães de crianças pequenas. Muitas delas só conseguem realizar o curso porque ele é semipresencial com encontros quinzenais aos sábados. E ainda sim, muitas delas tem dificuldade de frequentar no sábado. Durante a semana, seria impossível para muitos dos nossos estudantes. Mesmo os estudantes homens, a maioria trabalha em extensas jornadas de trabalho. Se o curso de pedagogia fosse presencial muitos já teriam desistido, eles verbalizam isso com frequência. Por essa razão penso que a modalidade EaD é a mais acertada, se a gente quer possibilitar que essas pessoas acessem o ensino superior é fundamental um formato que seja adequado as necessidades desse perfil de estudante. Além disso, estamos sempre tentando melhorar a qualidade do processo formativo deles agregando outras possibilidades de interação e cursos. Veja não estou tentando defender o EaD sei que essa é uma questão complexa e profundamente controversa mais pelo que tenho observado esse formato é o que tem dado certo. Apesar dos desafios, penso que os estudantes estão conseguindo caminhar dentro dessa proposta.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA UNICEU CANTOS DO
AMANHECER

1) Gênero

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- Outros

2 Qual a sua faixa etária?

- Até 18 anos.
- De 19 anos a 24 anos.
- De 25 anos a 35 anos
- De 36 anos a 50 anos.
- De 51 anos a 60 anos.
- A partir de 61 anos.

3 Qual o seu estado civil ?

- Solteiro
- Casado (a)
- Divorcido (a)
- Viúvo (a)
- União estável

4 Considerando a classificação usada pelo IBGE, como você define a sua cor?

- Preta
- Branca
- Parda
- Amarelo
- Outros

5 Qual o principal meio de transporte que você utilizava para frequentar os encontros presenciais na UnCEU?

- Ônibus
- Van/Kombi/Perua.
- Carro/Moto
- Bicicleta/Skate/Patinete.
- A pé.

6 Você considera a UniCEU uma política pública importante para cidade de São Paulo?

- Sim
- Não

7 Sua residência ou trabalho estava localizada geograficamente próxima (8--10km) ao polo UniCEU em que você estudava?

- Sim
- Não
- Relativamente

8 Você teria possibilidades financeiras e disponibilidade de tempo para concluir um curso de ensino superior se não fosse através da parceria UniCEU?

- Sim
- Não
- Relativamente

9 O polo UniCEU em que você estudou realizava eventos e formações adicionais como cursos, e outras atividades para incrementar a formação dos estudantes?

- Sim
- Não
- Relativamente

10 Você considera que desenvolveu aprendizagens significativas durante o seu processo de formação na UniCEU?

- Sim
 Não
 Relativamente

11 Você acredita que o curso de formação professores que você realizou na UniCEU te possibilitou uma vivência aproximada das demandas reais e concretas de um ambiente de sala de aula da educação básica?

- Sim
 Não
 Relativamente

12 O que você considera que foram os principais fatores da parceria UniCEU que contribuíram para que você concluísse com sucesso seu curso superior? (escolha até duas opções).

- Distância geográfica do polo de sua residência ou trabalho
 Regime semipresencial
 Proposta curricular do curso
 Mediadores de aprendizagem (tutores)
 Professores do Curso
 Relação com a gestão (coordenador e secretários do polo)

13 O que você considera o aspecto mais desestimulante em relação à política UniCEU? (escolha até duas opções).

-
- Distância geográfica do polo de sua residência ou trabalho
 Regime semipresencial
 Proposta curricular do curso
 Mediadores de aprendizagem (tutores)
 Professores do Curso
 Relação com a gestão (coordenador e secretários do polo)

14 Você recomendaria o curso que você realizou no polo UniCEU?

- Sim
- Não
- Relativamente

15 Em sua opinião o projeto UniCEU enquanto política pública deve continuar existindo?

- Sim
- Não
- Relativamente