



Uniceu

Publicação da Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo • 2023

v. 1 n. 1

TERRITÓRIOS E EXPERIÊNCIAS

Uniceu
Universidade nos CEUs
Em parceria com o Governo Federal

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO



UnICEU

TERRITÓRIOS E EXPERIÊNCIAS

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Ricardo Nunes

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fernando Padula

Secretário

Malde Maria Vilas Bôas

Secretária Executiva de educação

Bruno Lopes Correia

Secretário Adjunto De Educação

Omar Cassim Neto

Chefe De Gabinete

Sueli Mondini

Chefe da Assessoria de Articulação

das Diretorias Regionais de Educação – DREs

COORDENADORIA DOS CENTROS

EDUCACIONAIS UNIFICADOS – COCEU

Roseli Marcelli Santos de Carvalho - Coordenadora

UNIVERSIDADE NO CEU - UniCEU

Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria - Responsável pelas ações da Rede

EQUIPE

Simone dos Santos Rocha

Washington Barros Gonzaga

Ana Maria dos Santos Domiciano

ASSESSORIA

Cosme Freire Marins

**COMISSÃO DE ELABORAÇÃO E REVISÃO
DO EDITAL DE CHAMAMENTO DE ARTIGOS E
ACOMPANHAMENTO DAS INSCRIÇÕES**

Carmen Lúcia Rodrigues Alves, Fernanda Borsatto Cardoso,
Francisco Bezerra da Silva Junior, Gislaine Medeiros Baciano,
Maxwell Pinheiro Fajardo, Simone Cristina Garcia, Newton da
Rocha Xavier, Estela Cristina Zanotti Ataíde, Jussara Brito de Souza.

REVISÃO DE CONTEÚDO

Fernanda Borsatto Cardoso, Newton da Rocha Xavier,
Ricardo Peres de Almeida, Robson Corso,
Simone Cristina Garcia, Simone dos Santos Rocha

PROJETO EDITORIAL

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Simone Aparecida Machado - Coordenadora

CENTRO DE MULTIMEIOS

Ana Rita da Costa - Diretora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Angélica Dadario - projeto gráfico e diagramação

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Priscila da Silva Leandro

Simone Porfirio Mascarenhas - capa e logo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Rede UniCEU / Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. – v. 1,
n. 1 (jan. 2023). – São Paulo : SME / COCEU, 2023.
160 p. : il.

Inclui bibliografia
Periodicidade anual

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino superior. I. Título.

CDD 370.5

Olá,

Tenho o prazer de apresentar a primeira edição da Revista Acadêmica da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU). Nela, reunimos dez artigos acadêmicos de alunos, ex-alunos de graduação e pós-graduação, coordenadores e secretários acadêmicos vinculados aos polos da Rede UniCEU.

Trata-se de um material muito inspirador que foi transformado em revista porque merece ser conhecido não só pela comunidade acadêmica, mas também por todos os interessados em Educação.

A publicação também é resultado de um trabalho consolidado com a Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) que permite que a comunidade ingresse o ensino superior em cursos de graduação, extensão e pós-graduação em 52 Polos de Apoio Presencial (51 CEUs e a EMEF Gilberto Dupas, na zona Norte).

Os cursos são oferecidos por meio de parcerias da Secretaria Municipal de Educação com renomadas instituições públicas de ensino superior. Por meio delas, conseguimos abrir novas frentes de atendimento dentro desse equipamento tão completo e importante, garantindo mais acesso à universidade. Além de tudo, cumprimos com uma importante missão da Educação que é a produção de conhecimento.

Essa oferta de cursos é feita por Instituições de Ensino Superior (IES) que celebram acordos de parceria com a Prefeitura do Município de São Paulo e também por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Boa leitura!

FERNANDO PADULA

Secretário Municipal de Educação de São Paulo

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	----------

PARTE 1 – A UNICEU, A EDUCAÇÃO E A CULTURA NAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO

UniCEU Jaçanã como instrumento de política pública do Ensino Superior nas periferias de São Paulo.....	16
---	-----------

A Rede UniCEU na Cidade de São Paulo: sua importância como política pública de inclusão social	28
---	-----------

Curso de extensão em parceria entre UniCEU e Unifesp: travessias urbanas e biografias das (i)mobilidades	43
---	-----------

Periferia, cultura e memória no noroeste paulistano: o território de Perus e a ebulição de suas vivências	53
--	-----------

PARTE 2 – OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Gestão democrática na perspectiva da educação integral: o programa São Paulo Integral na EMEF “Aclamado”	65
---	-----------

Projeto integrador: dificuldades de aprendizagem e metodologias ativas	80
--	-----------

<i>Role playing game</i> como facilitador do aprendizado de matemática.....	94
---	-----------

Pedagogia empresarial e social: relação entre diretrizes curriculares, formação universitária e mundo do trabalho	112
--	------------

PARTE 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO PÚBLICA

O papel do fiscal de contrato para eficiência
dos serviços prestados à população **127**

O modelo gerencial no “novo” Detran-SP:
desafios da gestão de pessoas **140**

DIRETRIZES PARA AUTORES.....157

Apresentação

COSME FREIRE MARINS

A Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) consiste em uma política pública importante para a democratização do acesso à Educação, ao proporcionar à população de São Paulo e de cidades vizinhas a realização de cursos de qualidade, tanto de extensão quanto de graduação e de pós-graduação, promovidos por instituições de excelência. A Rede UniCEU, que congrega todos os polos de apoio presencial presentes nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e em uma unidade escolar da zona norte da Cidade de São Paulo, potencializa as ações da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹ ao estar presente em todas as regiões da cidade, com destaque para aquelas localidades com maiores índices de vulnerabilidade, agindo de maneira incisiva para a inclusão por meio da Educação. Da mesma forma, a Rede UniCEU também promove a realização de cursos no âmbito da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)², principalmente voltados à formação de profissionais que já trabalham ou que pretendem exercer funções na Educação Básica.

Esta publicação apresenta dez artigos relacionados à Rede UniCEU, seja analisando seus impactos para a população, seja apresentando resultados parciais ou integrais de trabalhos concluídos nos cursos de graduação e pós-graduação

1 Sistema federal criado em 2006, o qual é integrado por universidades públicas federais e estaduais, e oferece cursos de graduação, aperfeiçoamento, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*.

2 Primeira universidade virtual do Brasil, criada em 2012, tendo como principais parceiros o Centro Paula Souza (CPS) e as três universidades públicas paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

realizados pela Rede UniCEU, seja ainda relatando experiências promovidas por aquela Rede.

Participaram da seleção 23 trabalhos abordando vários temas, cujos critérios para classificação, de acordo com o Edital, foram: a) relevância, atualidade e originalidade do objeto; b) precisão quanto à problematização e delimitação do objeto; c) demonstração de conhecimento da bibliografia apresentada; d) bom tratamento da fundamentação teórica; e) articulação entre teoria, objetivos e resultados; f) coesão e coerência da redação; g) precisão e clareza no uso da linguagem; e h) adequação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A Tabela 1 apresenta os temas abordados nos textos e as respectivas ocorrências:

Tabela 1 – Temas abordados nos artigos inscritos e selecionados, e ocorrências.

TEMAS	QUANTIDADE DE ARTIGOS	
	INSCRITOS	SELECIONADOS
Educação	11	4
Gestão pública	5	3
Intervenção	3	0
Política pública	3	3
Desenvolvimento científico	1	0
Total	23	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela própria característica das formações viabilizadas pela Rede UniCEU, que em grande medida são dedicadas aos profissionais da Educação, a maior ocorrência de artigos se relaciona à educação. Dos onze trabalhos concorrentes dedicados ao tema, quatro foram selecionados, somando-se a três referentes à gestão pública e mais três à análise de políticas públicas, totalizando os dez que compõem esta primeira edição da Revista Acadêmica UniCEU.

A Tabela 2 apresenta o caráter dos textos e sua ocorrência entre os artigos participantes e os selecionados:

Tabela 2 – Caráter dos textos inscritos e selecionados, e ocorrências.

CARÁTER DOS TEXTOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS	
	INSCRITOS	SELECIONADOS
Ações de formação desenvolvidas nos polos	3	2
Planos de ação dos polos da UniCEU	2	1
Projetos integradores	1	1
Pesquisas de intervenção social	4	1
Relatórios de estágio	1	0
Resultados de trabalhos de conclusão de curso	12	5
Total	23	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se observar os dados apresentados na Tabela 2 percebe-se a predominância de textos provenientes de resultados de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), com um total de doze concorrentes, dos quais cinco foram selecionados, somando-se a mais cinco, sendo: dois referentes a ações de formação desenvolvidas nos polos; um a projeto integrador; um a plano de ação dos polos da Rede UniCEU; e um a pesquisa de intervenção social.

Para esta publicação, os textos selecionados foram divididos em três seções. A **Parte 1** se dedica à **UniCEU, a educação e a cultura nas periferias**, sendo composta por quatro artigos. No texto *UniCEU Jaçanã como instrumento de política pública do ensino superior nas periferias de São Paulo*, Dilma Correia Madureira avalia o quanto os objetivos da UniCEU estão sendo alcançados, a partir da análise do perfil dos estudantes dos cursos oferecidos no CEU Jaçanã. A principal questão levantada pela autora se refere ao fato de que os CEUs se localizam em regiões de vulnerabilidade e, conseqüentemente, a UniCEU segue a mesma lógica, visando atender primordialmente populações que mais precisam. Assim, quanto mais os estudantes forem oriundos dessas localidades mais expostas à violência e à pobreza, mais a UniCEU cumpre seu papel de promover a inclusão social por meio da Educação.

Carmen Lúcia Rodrigues Alves também analisa a EaD a partir da Rede UniCEU. Em seu texto *A Rede UniCEU na Cidade de São Paulo: sua importância*

como política pública de inclusão social, ela propõe uma reflexão concebendo a Educação a Distância (EaD) como uma política pública de inclusão social, destacando o papel da Rede UniCEU nesse processo, o qual é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que instituiu essa modalidade de Educação. Reconhece o reforço importante para aquela política pública representado pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, mais recentemente, pela criação da Rede UniCEU.

No trabalho *Curso de extensão em parceria entre UniCEU e Unifesp: travessias urbanas e biografias das (i) mobilidades*, Jairo Pereira Gomes e Ricardo Peres de Almeida apresentam a realização de um curso de extensão promovido em parceria entre UniCEU e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* Zona Leste. O curso, intitulado “Travessias urbanas e biografias das (i) mobilidades: mapeamento social e colaborativo em tempos de pandemia na metrópole de São Paulo” teve como objetivo promover a reflexão sobre a experiência dos estudantes da UniCEU Água Azul, situada na Cidade Tiradentes, relacionada a seus deslocamentos na Cidade de São Paulo durante a pandemia de COVID-19. Dessa forma, o curso contribuiu com a troca de experiências, a produção de conhecimentos e a promoção de reflexão sobre a questão da mobilidade na cidade.

No último artigo da primeira parte, intitulado *Periferia, cultura e memória no noroeste paulistano: o território de Perus e a ebulição de suas vivências*, Raphael Pereira Marques apresenta uma reflexão sobre algumas relações que estão sendo estabelecidas entre moradores, movimentos sociais e memória social sobre localidades nas periferias de São Paulo. Tomando como exemplo o caso de Perus, o autor expõe a tensão existente entre as narrativas hegemônicas sobre a memória da cidade, dominadas pelo processo produtivo, e o ocultamento de experiências sociais e culturais muito significativas, presentes na periferia. Não obstante esse processo, há experiências, como a de Perus, em que segmentos sociais têm criado significados sobre sua memória, visando à mobilização, ação política e planejamento urbano.

A **Parte 2** da publicação é composta por quatro textos que se relacionam a **Olhares sobre a educação e a pedagogia na Cidade de São Paulo**. Talita Silva Souza realiza um estudo de caso, abordando em seu artigo *Gestão democrática na perspectiva da educação integral: o programa São Paulo Integral na EMEF “Aclamado”* a implantação do “Programa São Paulo Integral” em uma unidade escolar da rede municipal de educação de São Paulo. A autora elege como eixos

de sua análise a efetivação da gestão democrática e a implantação da educação integral, considerando esta relacionada a educação plural, singular e integral.

O trabalho de Janaina Cristina da Silva e Márcia Regina de Jesus Magdaleno, *Projeto integrador: dificuldades de aprendizagem e metodologias ativas*, busca promover a reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem e os procedimentos metodológicos disponíveis para sua detecção e diagnóstico. A análise foi realizada no contexto da pandemia de COVID-19, o qual potencializou as dificuldades de aprendizagem. As autoras apresentam algumas metodologias ativas com vistas a contribuir com o processo pedagógico, diminuindo as dificuldades de aprendizagem e auxiliando a realização do trabalho docente.

Gislaine Dias Caputo apresenta as possibilidades de se ensinar matemática a partir do jogo “Universo Virtual”, no artigo *Role Playing Game como facilitador do aprendizado de matemática*. A autora apresenta essa proposta considerando seu caráter lúdico, o qual representa fator de motivação para crianças e adolescentes. Na exposição da proposta são apresentadas ferramentas específicas do jogo “Universo Virtual” para o ensino de matemática usando a estrutura do *Role Playing Game* (RPG), por meio do qual os estudantes/ jogadores devem buscar soluções para situações-problemas a partir dos conceitos matemáticos, de maneira desafiadora, porém com níveis de dificuldade que aumentam gradualmente, respeitando os ritmos individuais.

Concluindo a segunda parte da publicação, Rui Anderson Costa Monteiro analisa o currículo de Pedagogia em seu trabalho *Pedagogia empresarial e social: relação entre diretrizes curriculares, formação universitária e mundo do trabalho*. A preocupação que norteia a pesquisa diz respeito à identidade do pedagogo, considerando as demandas no mundo corporativo e sua relação com o currículo praticado nos cursos de graduação de pedagogia, por um lado, e a legislação referente à formação de pedagogos, por outro. O autor aborda as demandas do terceiro setor e de empresas, as quais não são plenamente supridas pelo currículo dos cursos de pedagogia.

A **Parte 3** é dedicada a **Considerações sobre a gestão pública** e é constituída por dois artigos, sendo o primeiro intitulado *O papel do fiscal de contrato para eficiência dos serviços prestados à população*, escrito por Adriana Santiago de Carvalho. O trabalho se dedica a descrever o papel, atribuições legais e dificuldades do fiscal de contrato, apresentando a importância desse profissional para a gestão pública. Para tanto, são apresentadas algumas competências específicas que o fiscal de contrato deve dominar a fim de levar seu trabalho a bom termo.

Concluindo os textos, é apresentado o artigo *O modelo gerencial no “Novo” Detran-SP: desafios da gestão de pessoas*, de autoria de Ricardo de Souza Godoi e Heber Silveira Rocha. O trabalho apresenta as mudanças na gestão do Departamento Estadual de Trânsito de São Paulo, a partir de três aspectos: a sua transferência da Secretaria de Segurança Pública para a Secretaria de Gestão (atual Secretaria de Governo), a mudança no sistema de atendimento à população para o padrão Poupatempo, e a contratação de pessoal em novo regime de trabalho. Os autores apresentam os avanços que as mudanças trouxeram para o atendimento à população, mas indicam os problemas referentes às relações de trabalho, com dois regimes de trabalho concomitantes, a não efetivação de plano de carreira e a defasagem salarial.

Nesta primeira edição da Revista Acadêmica UniCEU, podem-se observar nos artigos selecionados alguns aspectos muito significativos e importantes para a Rede UniCEU, dentre os quais se destacam: a pluralidade de temas, a diversidade profissional dos autores, a preocupação com políticas públicas que promovam a inclusão social, o protagonismo de segmentos sociais não hegemônicos, o senso de responsabilidade e de respeito à comunidade.

Esperamos que este seja o primeiro de muitos números e que o espírito público marcado pela solidariedade, preocupado com o bem comum e com a construção de uma sociedade mais justa, possa continuar influenciando cada vez mais pessoas e as animando a compartilhar suas produções acadêmicas com parcelas significativas da sociedade por meio desta revista.

Informações sobre o autor

Graduado em História pela Universidade de São Paulo, em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Possui várias especializações, algumas das quais realizadas pela Rede UniCEU. É professor de História e Sociologia na Educação Básica e de disciplinas das Licenciaturas e da Pedagogia no Ensino Superior. Autor, revisor e avaliador de materiais didáticos e de itens avaliativos. Autor, parecerista e organizador de livros e artigos científicos. Consultor pedagógico e assessor em processos de formação de profissionais da Educação, de produção e avaliação de materiais didáticos e projetos educacionais. Foi o assessor responsável pela organização da presente publicação.

A UNICEU,
A EDUCAÇÃO
E A CULTURA
NAS PERIFERIAS
DE SÃO PAULO

UniCEU Jaçanã como instrumento de política pública do Ensino Superior nas periferias de São Paulo

DILMA CORREIA MADUREIRA

Resumo

O projeto da Rede Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) foi concebido para levar até a periferia de São Paulo cursos promovidos por universidades gratuitas e de qualidade às classes menos favorecidas, com vistas ao desenvolvimento da região onde estão inseridas. O presente trabalho apresenta de forma breve como foi implementada uma das políticas públicas de Ensino Superior, a Rede UniCEU, no município de São Paulo, bem como uma análise da sua aplicabilidade no polo de apoio presencial localizado no Centro Educacional Unificado (CEU), no bairro do Jaçanã. Para tanto, foi realizado um estudo sobre os objetivos do projeto de forma a diagnosticar se estes estão sendo alcançados e quais são as ações realizadas para sua maior efetividade. A partir de levantamento de dados sobre os alunos foi traçado um perfil do público que frequenta os cursos da instituição. Constatou-se que a maioria dos estudantes reside nos bairros mais distantes e de maior poder aquisitivo. Diante disso, concluiu-se que existe necessidade de uma maior divulgação e motivação da política pública e acesso ao ensino superior aos munícipes que residem nos bairros de maior vulnerabilidade, no entorno do equipamento.

Palavras-Chave: CEU; universidade pública; ensino superior.

Abstract

The University Network in Unified Educational Centers (UniCEU) project was conceived to take courses of good quality offered by public universities to the less favored classes to the outskirts of São Paulo, with a view to developing the region where they are located. The present work briefly presents how one of the public policies of Higher Education, the UniCEU Network, was implemented in the city of São Paulo, as well as an analysis of its applicability in the face-to-face support center located at the Unified Educational Center (CEU), in the neighborhood of Jaçanã. Therefore, a study was carried out on the project objectives in order to diagnose whether they are being achieved and what actions are taken for greater effectiveness. From the collection of data on the students, a portrayal of the public that attends the institution courses was created. It was found that most students live in more distant neighborhoods and with greater purchasing power. In view of this, it was concluded that there is a need for greater dissemination and motivation to citizens who live in the most vulnerable neighborhoods around the equipment.

Keywords: CEU; public university; university education.

Texto adaptado do Trabalho "Análise da UniCEU Jaçanã como instrumento de política pública do ensino superior nas periferias de São Paulo" apresentado como requisito para conclusão do curso de Especialização "Gestão Pública Municipal", oferecido pela Universidade Federal de São Paulo e Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade nos Centros Educacionais Unificados.

Introdução

A política pública educacional da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) foi estabelecida com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das camadas populares da Cidade de São Paulo e criar mecanismos para diminuir as vulnerabilidades sociais bem como suas desigualdades. Esse projeto foi constituído para levar, até a periferia de São Paulo, cursos gratuitos e de qualidade promovidos por universidades públicas e particulares destinados às classes menos favorecidas, com vistas ao desenvolvimento das regiões onde a Rede UniCEU está inserida..

As universidades públicas e particulares com cursos gratuitos presentes no município de São Paulo estão localizadas nas regiões centrais e de alto poder aquisitivo, o que dificulta ainda mais o ingresso dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas em uma graduação, pois, além das dificuldades com o conteúdo programático em razão da qualidade da Educação Básica que realizaram, encontram também problemas financeiros para o deslocamento e demais aspectos que representam custos para concluir os cursos.

O presente trabalho teve como proposta abordar o tema *políticas públicas da educação superior gratuita no Brasil e seu acesso às camadas populares*, a partir da análise da Rede UniCEU. Elegeu-se como objetivo geral analisar se esta Rede vem cumprindo o objetivo para o qual foi criada e se as metas traçadas estão sendo alcançadas.

O objetivo específico deste estudo consiste em avaliar uma das unidades da rede, o polo Jaçanã. A UniCEU Jaçanã está inserida no Centro Educacional Unificado (CEU) Jaçanã, localizado no bairro do Jaçanã, na zona norte da Cidade de São Paulo. A partir desta pesquisa foi possível elaborar um diagnóstico, traçando o perfil dos estudantes e compreendendo se o programa está atendendo aos munícipes residentes no entorno daquele equipamento educacional.

Nesse contexto, o trabalho apresenta um estudo de caso sobre a aplicabilidade e a efetivação do propósito da Rede UniCEU, no polo Jaçanã, verificando se o projeto está alcançando o seu público-alvo e se colabora para o desenvolvimento sustentável do bairro Jaçanã.

O tema é relevante para compreender quem frequenta os cursos oferecidos pelo polo a partir do levantamento de seu perfil, buscando observar o alcance da política pública em relação aos moradores do entorno. Assim, é possível avaliar as metas traçadas e propor mecanismos para que um número maior de munícipes moradores no bairro possa acessar esse sistema de ensino, favorecendo a qualidade de vida das pessoas que vivem no entorno, o desenvolvimento econômico do local e a diminuição da desigualdade social e educacional.

1. Referencial teórico

Conforme Azevedo *et. al.* (2015, p. 1), a educação superior brasileira ainda não está acessível a todas as camadas populacionais. Os matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) Públicas eram de 1.178.328, número bem expressivo, contudo bem distante de alcançar os totais da população brasileira entre 18 e 24 anos no ano da pesquisa.

Para democratizar o acesso e garantir a inclusão na educação superior, é necessário estabelecer políticas que beneficiem variados atores sociais. Para ilustrar essa afirmação, apontamos um dos resultados apresentados no Relatório do Banco Mundial, 19392-BR: *Brazil Higher Education Sector Study*, analisados por Oliveira *et. al.*:

O Relatório observa que existe pouca oferta de cursos de graduação noturnos [...] que os estudantes universitários provêm dos extratos mais aquinhoados da população [...] e que o vestibular não é um meio democrático de recrutamento, pois os cursos preparatórios para o vestibular são caros, as provas privilegiam a memorização e os locais de realização dos exames ficam nos centros metropolitanos longe de grandes populações do interior (Banco Mundial, 2000 *apud* OLIVEIRA, *et. al.*, 2008, p. 6).

A educação superior no Brasil confronta, de um lado, as perspectivas da elite que visam a manutenção do prestígio dos diplomas e o *status* e, de outro, as das camadas populares, que objetivam a inserção no mercado de trabalho, garantindo melhores condições de vida e ascensão social (AZEVEDO *et. al.*, 2015, p. 8). Ainda para Azevedo *et. al.*, a democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil não poderá se efetivar sem uma ampliação dos investimentos da União e dos Estados na oferta desse nível de ensino, bem como da educação básica, visando ampliar consideravelmente as possibilidades de acesso dos alunos advindos das escolas públicas.

De acordo com Nogueira (2003, p. 132, *apud* ZAGO, 2006, p. 230) em um estudo realizado com universitários provenientes das camadas intelectualizadas, a decisão pela realização do ensino superior tem uma conotação de evidência e ocorrência inevitável, diferente dos estudantes das camadas populares, para os quais chegar a esse nível não tem nada de normal, mesmo porque, durante a realização da educação básica, eles possuem baixo grau de informação sobre o vestibular e o ensino superior.

Como exemplos de políticas públicas na educação superior, pode-se mencionar o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que fomenta as instituições federais, permitindo um maior número

de vagas e a oferta de ensino, pesquisa e extensão de qualidade para todos. Os principais objetivos do Reuni são: diminuir as desigualdades sociais e promover a inclusão da população menos favorecida (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017 *apud* DEBASTIANI; FLACH; MATTOS, 2018, p. 4). Em junho de 2022, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma nova versão do Programa para Expansão da Educação a Distância nas Universidades Públicas Federais (Reuni Digital). A proposta tem como objetivo, ampliar as vagas no ensino superior, por meio da Educação a Distância (EAD) nas universidades federais do país (BRASIL, 2022).

Outro exemplo de política pública na educação superior que se destaca, de acordo com Junior e Nogueira (*apud* DEBASTIANI; FLACH; MATTOS, 2018), consiste no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹, cujo objetivo central é a expansão da oferta de cursos superiores às localidades mais distantes do país.

Essa política pública é importante para expandir a Educação a Distância, pois alcança as regiões brasileiras mais distantes e de difícil acesso. Tal modalidade de ensino é uma ferramenta que permite aumentar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação e levar o conhecimento às mais diversas localidades do país, como regiões ribeirinhas, as quais estão extremamente isoladas, cujo acesso é feito por barcos. Portanto, entendemos que esse programa possui um papel relevante na inclusão social das pessoas que dele se utilizam, além de incentivar o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ainda nesse contexto, podemos citar a UniCEU, que foi criada a partir dos polos da UAB no município. Em 2013, a Prefeitura Municipal de São Paulo estabeleceu um plano de metas que define em suas ações desenvolver um programa de articulação para o ensino superior, em parceria com o Programa UAB. O Plano previa a criação de trinta e um polos de apoio presencial da UAB que futuramente formariam a Rede UniCEU. Esses seriam instalados nos CEUs, os quais são inseridos nas periferias da Cidade de São Paulo com o objetivo de atingir territórios menos favorecidos e vulneráveis. Como descreve Gadotti (*apud* LEONE; SANCHES, 2016), o CEU:

[...] objetiva atender à finalidade central do projeto: transformar o acentuado quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional vivido, principalmente nas regiões periféricas da cidade. Como polo de desenvolvimento da comunidade, o CEU integra experiências culturais, configurando-se também como um espaço de referência e de inovação das experiências educacionais, a serem compartilhadas com as demais escolas da região (GADOTTI, 2004, p. 4 *apud* LEONE; SANCHES, 2016, p. 4).

1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (UAB, 2018).

Entre os anos de 2013 e 2014 foram implantados 18 polos e em 2015, mais 14 novos polos nos CEUs da cidade. O polo UAB Jardim Guapira, localizado no CEU Jaçanã, objeto de estudo deste trabalho, foi criado em 23 de setembro de 2013 com o curso de Especialização em “Informática em Saúde” da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

No ano de 2015 surgiu a Rede Universidade nos Centros Educacionais Unificados (Rede UniCEU), instituída pelo Decreto Municipal nº 56.178, de 19 de junho. A criação da UniCEU consolidou a oferta de cursos gratuitos de graduação e pós-graduação para educadores e para o público em geral. O que se alterou com o decreto foi a instituição de uma rede municipal que tem como função a formação de professores, incluindo-se o atendimento à população como um todo, abrindo um novo espaço de inclusão ao ensino superior no município de São Paulo. A partir desse momento, as 32 unidades que possuíam cursos da UAB, passaram a compor a UniCEU/ UAB. Em 2016 foram inaugurados mais 15 polos somente UniCEU, os quais ofertaram graduação em Pedagogia por meio de um convênio firmado com a Universidade São Camilo, instituição confessional.

De acordo com Leone e Sanches (2016), esses polos de apoio presencial, existentes nesses espaços educativos, inserem a ideia de que o equipamento CEU amplia sua atuação para além das manifestações de educação básica e da educação informal, do fortalecimento das práticas culturais locais, das práticas esportivas e de lazer, para a ideia do “Território CEU” como um espaço de vivência, produção acadêmica e pesquisa científica consolidado nas localidades mais distantes dos centros de produção cultural.

A unidade UniCEU/ UAB Jaçanã, está localizada no bairro periférico do Jaçanã, região carente e de baixo poder aquisitivo. Esse equipamento público municipal foi criado com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e trazer desenvolvimento local e sustentável. Como aponta Fischer, a Educação está intimamente vinculada ao desenvolvimento econômico (FISCHER *et. al.*, 2021, p. 268). O nível educacional possui relação direta com o nível de renda, e a renda possibilita o aumento do bem-estar, do consumo e do Produto Interno Bruto (PIB).

2. Metodologia

Este trabalho tem caráter qualitativo descritivo, podendo ser classificado como um estudo de caso sobre a política pública educacional UniCEU Jaçanã. Durante a investigação foi realizada pesquisa documental seguida de leituras e análises de diversos tipos de documentos, tais como legislação, dados estatísticos e textos teóricos.

A pesquisa documental pôde ser feita por meio da análise de conteúdo que, de acordo com Lakatos e Marconi (1995), é uma técnica descritiva, objetiva, sistemática e quantitativa. Conforme Gil (1999), tal método pode muitas vezes ser limitado, considerando a falta do rigor metodológico, mas isso não invalida a pesquisa desenvolvida. O percurso do trabalho se deu a partir de algumas etapas, tais como: escolha do tema, construção do problema, delimitação do objeto de estudo, formulação de hipóteses, leitura da bibliografia, análise dos dados, e produção do texto final.

O trabalho se baseou na coleta de dados qualitativos, nos registros pessoais de trabalho, nos dados socioeconômicos dos alunos e na leitura de alguns trabalhos científicos sobre temas como: políticas públicas para a educação superior e desenvolvimento local, democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil, e acesso ao ensino superior por estudantes das camadas populares.

Também contribuiu para a análise teórica o material elaborado por Leone e Sanches (2016) para apresentação no Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, realizado em 2016, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o tema: "A Rede UniCEU como política de promoção da democratização do acesso ao ensino superior das periferias da cidade de São Paulo".

3. Resultados

Ao analisarmos o Mapa do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (ver Figura 1 e Figura 2) no entorno do polo UniCEU Jaçanã, percebemos que o índice de vulnerabilidade da região ao sul do CEU é muito baixo. Em contrapartida, os bairros ao norte têm características bem diferentes com índices de vulnerabilidade: média, alta e muito alta. O intuito de estudar esse mapa consistiu em averiguar onde residem os alunos da UniCEU para verificar se seu projeto educacional está alcançando essas regiões com altas taxas de vulnerabilidade social. Para tanto, foi realizado levantamento nos registros de matrícula dos alunos para investigar onde moram, gênero, idade e rede em que estudaram.

A Figura 1 ilustra os bairros do entorno do polo: Jardim Guapira, Vila Nilo, Vila Nova Galvão, Jova Rural, Jardim Hebron e Jardim Filhos da Terra. Essa é uma região cercada pela Serra da Cantareira e o município de Guarulhos, formada por residências construídas em terrenos que foram ocupados de forma irregular, exceto o Jardim Guapira, que é composto por casas de alto padrão em lotes regularizados.

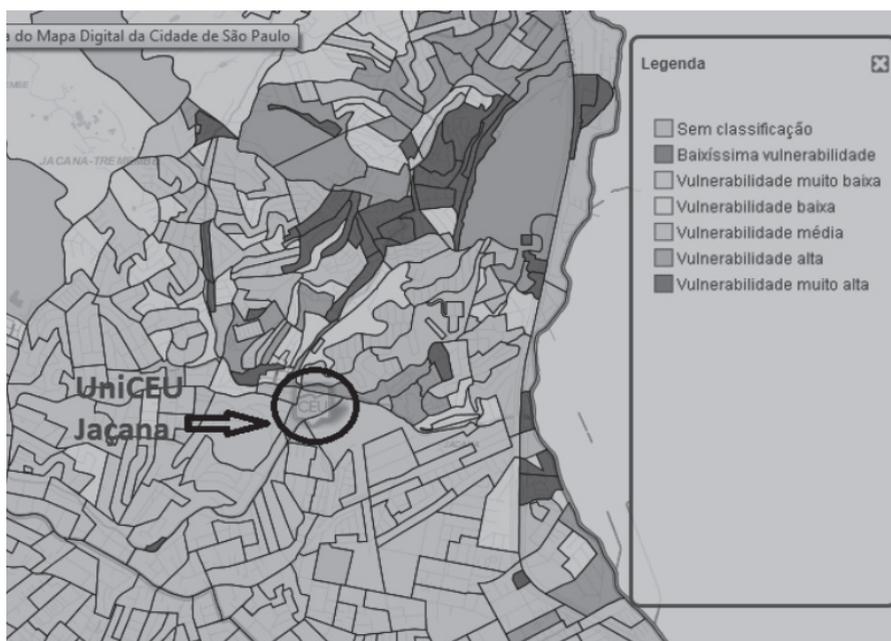


Figura 1 – Mapa Digital da Cidade de São Paulo: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.

Fonte: Mapa Digital da Cidade de São Paulo, 2004.

A Figura 2 mapeia as quatro regiões com maior índice de vulnerabilidade social, são elas: Jova Rural no lado esquerdo superior, Jardim Filhos da Terra esquerdo inferior, e as duas do lado direito que indicam a Vila Nova Galvão.



Figura 2 – Mapa do Entorno do Polo UniCEU Jaçanã adaptado do Google Maps

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-23.4516733,-46.5759917,16z>.
Acesso em: 27 maio 2019.

No período de 2013 a 2017, intervalo em que foi realizada a pesquisa, o polo Jaçanã possuía em andamento cursos de pós graduação nas áreas de Saúde, Educação, Informática e Gestão pública, além de licenciaturas em Pedagogia e Matemática e bacharelados em Engenharia de produção e Engenharia da computação.

Neste trabalho não foram abordados os cursos de pós-graduação e o de Licenciatura em Pedagogia para Professores da Rede Pública de Ensino, pois esses cursos são destinados a um público bem específico. O objeto de análise se restringiu às Licenciaturas e aos Bacharelados oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) com ingresso nos seguintes anos: Engenharia da computação, em 2014; Engenharia de produção, em 2016; Engenharia da computação, Engenharia de produção, Pedagogia e Matemática, em 2017.

Os gráficos apresentados nas Figuras 3, 4, 5 e 6 apresentam o gênero, a faixa etária, a rede de ensino cursada no Ensino Médio e a localização da residência. A categoria gênero foi escolhida porque esse dado tem uma relação direta com as desigualdades de acesso ao ensino superior. A idade aponta o ingresso dos jovens entre 18 a 24 anos, público mais vulnerável. O terceiro critério foi adotado para identificarmos quantos alunos da rede pública acessam o ensino superior. O local onde residem apresenta o alcance da política pública nos bairros que cercam o CEU Jaçanã.

A Figura 3 apresenta o público masculino compondo a maioria dos matriculados nos cursos da UniCEU. Em 2014 foram matriculados 32 alunos do sexo masculino e três do sexo feminino; no ano de 2016, oito do sexo masculino e nenhum do sexo feminino; e em 2017, 56 alunos do sexo masculino e 45 do sexo feminino.

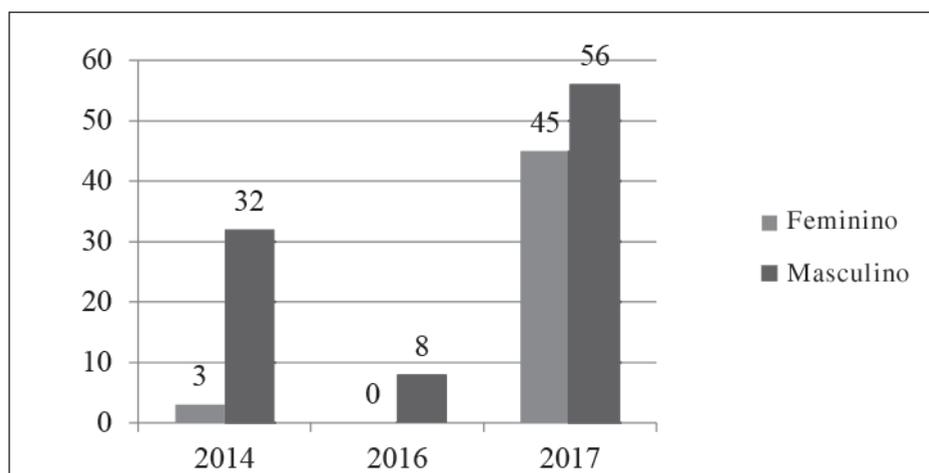


Figura 3 – Estudantes por gênero.

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível identificar uma desigualdade de acesso entre gêneros que diminuiu no decorrer do período analisado. Isso se deve à oferta de cursos na área de Licenciatura a partir de 2017, os quais são mais atrativos para o público feminino do que os cursos de Engenharia. Essa análise é de suma importância também para avaliarmos a evolução do público feminino com nível superior, pois essas pessoas podem concorrer por melhores cargos e salários, tradicionalmente ocupados por homens.

A Figura 4 apresenta a faixa etária dos estudantes divididos pelos seguintes intervalos: de 18 a 25 anos, de 26 a 40 anos, de 41 a 59 anos, e com 60 anos ou mais.

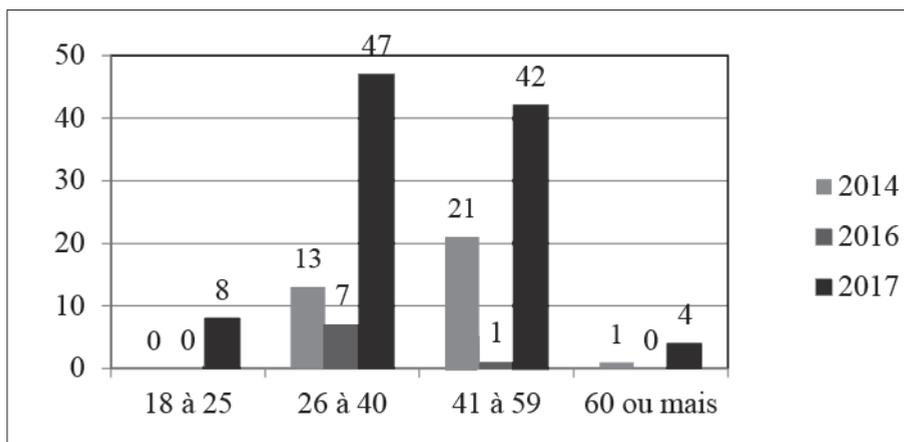


Figura 4 – Estudantes por faixa etária.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise dos números pode-se inferir que os jovens estão presentes em menor número na universidade, como apontado anteriormente no texto. Esta pesquisa reafirma que a participação desse público é muito baixa em relação ao número da população total brasileira.

A Figura 5 apresenta a rede de ensino em que os alunos estudaram durante o Ensino Médio, considerando as redes pública e privada.

Os dados confirmam que os estudantes são provenientes da rede pública, em sua maioria. A Univesp oferece o sistema de pontuação acrescida no vestibular para estudantes da rede pública. Esse processo contribui para o número maior de alunos egressos dessa rede. Entretanto, não basta ampliar o acesso, mas também a qualidade na educação básica, sobretudo no ensino médio, com o intuito de fortalecer as classes menos favorecidas.

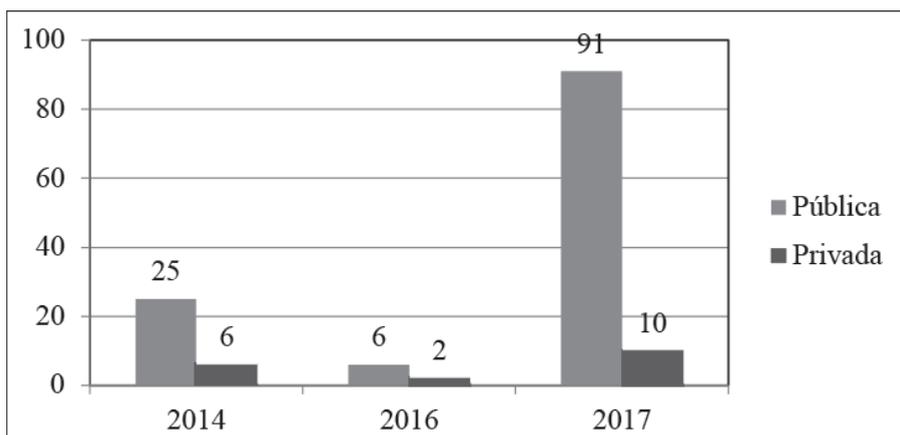


Figura 5 – Estudantes por Rede de Ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 6 é apresentada a localização das moradias dos alunos da rede, considerando a vulnerabilidade. A divisão dos bairros foi feita a partir de duas categorias: mais vulnerável e menos vulnerável. Essa denominação foi adotada de acordo com as Figuras 1 e 2, que indicam as regiões e os bairros mais vulneráveis e menos vulneráveis do entorno do CEU Jaçanã.

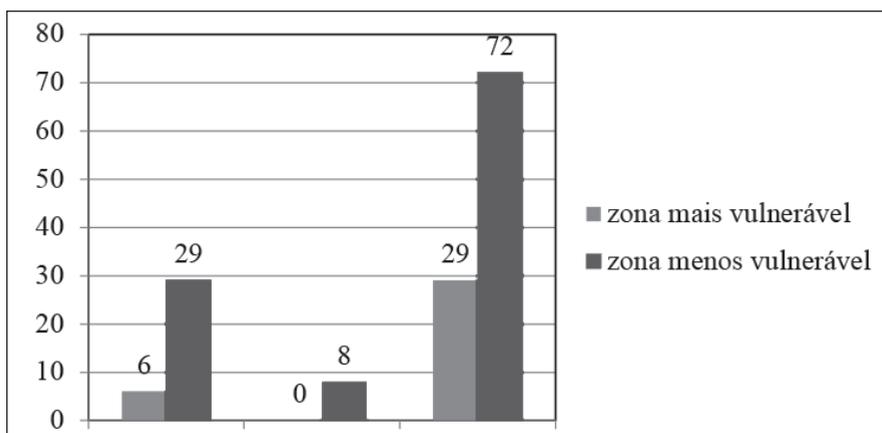


Figura 6 – Estudantes por Vulnerabilidade das Regiões.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse levantamento revela que os estudantes do polo Jaçanã residem, em sua maioria, nos bairros afastados da unidade e com maior poder aquisitivo, dado que confirma a baixa frequência dos munícipes do entorno, considerados pessoas com alta vulnerabilidade social, de acordo com as regiões aqui apresentadas.

Considerações finais

O presente trabalho teve como proposta abordar as políticas públicas da educação superior gratuita no Brasil e o acesso das camadas populares àquele nível de ensino. A partir da análise da Rede UniCEU buscou-se observar se ela vem cumprindo o objetivo para o qual foi criada e se as metas estabelecidas estão sendo alcançadas.

A partir do estudo realizado na unidade Jaçanã e do levantamento bibliográfico feito, foi possível averiguar que os estudantes dos cursos oferecidos pela UniCEU Jaçanã são pessoas residentes nos bairros mais distantes do polo, onde se apresentam menores índices de vulnerabilidade. Apenas 24% dos estudantes moram nos bairros com maior índice de vulnerabilidade e próximos ao polo. Além disso, as estatísticas demonstraram que os estudantes na faixa etária entre 18 e 25 anos estão em menor número entre os que realizam os cursos analisados, esse fato evidencia que a política pública não está alcançando plenamente o público ao qual se destina: jovens com alta vulnerabilidade oriundos das regiões do entorno do polo.

Como citado anteriormente, Nogueira relata que as camadas populares não enxergam o ensino superior e o vestibular como um acontecimento inevitável da vida, pois possuem baixo grau de informação sobre esse assunto e não se sentem pertencentes a esse meio. Nesse sentido, é de extrema importância que o equipamento público seja mais presente na região onde está inserido e desenvolva estratégias de divulgação em massa, de forma a cumprir os objetivos de sua proposta como política pública educacional, bem como motive os munícipes a se sentirem pertencentes à comunidade e a realizarem o ensino superior proporcionado pela UniCEU.

Para que essas mudanças ocorram e o alcance desse público seja efetivo são propostas algumas ações na região do polo UniCEU Jaçanã:

1. Mapear os bairros que compõem a região da UniCEU Jaçanã;
2. Realizar levantamento das Unidades Educacionais do entorno;
3. Organizar palestras para alunos e professores com informações sobre o ensino superior, a UniCEU, seus cursos e universidades parceiras;
4. Promover eventos motivacionais para os alunos da Educação Básica; e
5. Realizar oficinas com alunos do ensino médio fornecendo orientações sobre o vestibular.

O plano apresentado visa levar conhecimento aos jovens oriundos das camadas populares sobre o ensino superior e a Rede UniCEU. Igualmente, pretende motivá-los a se sentirem pertencentes a esse universo e, dessa forma, fazer com que a cada ano essa política pública atenda mais a seus objetivos.

Referências

- AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A.M.; HEY, A.P. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. **Research Gate**, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266332907_DEMOCRATIZACAO_DO_ACESSO_E_INCLUSAO_NA_EDUCACAO_SUPERIOR_NO_BRASIL. Acesso em: 4 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni digital**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital>. Acesso em: 23 set. 2022.
- DEBASTIANI, A.; FLACH, L.; MATTOS, L. K. Políticas públicas para a educação superior e desenvolvimento local. **Revista Gestão Universitária**, v. 10, 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/politicas-publicas-para-a-educacao-superior-e-desenvolvimento-local>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- FISCHER, S. D.; GRIBOSKI, C. M.; MÁRIO, A. M. S.; MORAES, C. B. A importância da Educação Superior na redução das disparidades de renda em Santa Catarina. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, jan.-mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LFb3YpTbZ7thcqMdJfGYYjm/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LAKATOS, E. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- LEONE, M. F.; SANCHES, A.L. A Rede UniCEU como política de promoção da democratização do acesso ao ensino superior das periferias da Cidade de São Paulo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 3, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1693/861>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio-ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.

Informações sobre a autora

Dilma Correia Madureira

Graduada em Turismo e Hospitalidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de São Paulo. Secretária Acadêmica da Rede UniCEU.

A Rede UniCEU na Cidade de São Paulo:

sua importância como política pública de inclusão social

CARMEN LUCIA RODRIGUES ALVES

Resumo

Este artigo propõe-se a refletir sobre a Educação a Distância como uma política pública de inclusão social. Para tanto, faz um breve percurso histórico da Educação a Distância no Brasil, com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em instituir essa modalidade e com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Além disso, discute-se a criação da Rede Universidade nos Centros Educacionais Unificados, do município de São Paulo, como um desdobramento da UAB. Também são analisados seus objetivos, como o de ampliar o acesso ao ensino superior às populações de maior vulnerabilidade social em todas as regiões da cidade de São Paulo.

Palavras-Chave: educação a distância; política pública; UAB; UniCEU.

Abstract

This article aims to reflect on distance education as a public policy of social inclusion. Thus, it makes a brief historical course of distance education in Brazil, with the support of Guideline and Base Laws (LCB) of National Education in instituting this modality and with the creation of the Brazil Open University (UAB). In addition, the creation of the University Network in Unified Educational Centers (UniCEU), in the city of São Paulo, is discussed as an offshoot of the UAB. Its objectives are also analyzed, such as expanding access to higher education to the most socially vulnerable populations in all regions of the city of São Paulo.

Keywords: distance education; public policy; UAB; UniCEU.

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.

(Paulo Freire)

Introdução

É notório que a Educação a Distância (EAD) tem se revelado como uma forte tendência, principalmente no ensino superior. Esse movimento tem um percurso histórico identificado no Brasil com o início dos cursos por correspondência, com o uso de textos impressos, seguido do uso do rádio, da televisão e, mais recentemente, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse contexto, surgiram a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e outras universidades de caráter totalmente virtual.

Nesse sentido, podemos dizer que as TDIC, e as mudanças pelas quais passam, afetam diretamente os aspectos culturais da sociedade e, consequentemente, a educação. Podemos afirmar que o uso das TDIC, por meio de políticas sociais, tem permitido o acesso à educação superior a uma quantidade maior da população, a qual até então estava excluída desse nível educacional. Isso provocou desenvolvimento social e econômico onde se instalaram os polos da EAD, permitindo, dessa forma, a inclusão de pessoas nas regiões mais afastadas e de maior vulnerabilidade.

Na cidade de São Paulo se destaca a rede composta por 46 polos instalados nos espaços dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e mais um em uma unidade educacional da zona norte da cidade, formando a Rede da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (Rede UniCEU). Esse modelo difere totalmente do que existe no restante do país, por serem polos que não atuam individualmente, mas em rede, ou seja, têm uma orientação em comum, que parte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Além disso, as decisões e as ações são tomadas em rede, buscando atender aos objetivos comuns da rede.

A partir do exposto, destacam-se esses objetivos:

Ampliar e apoiar a oferta de cursos nos Polos de Apoio Presencial UAB-SP; 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; assegurar a formação continuada dos profissionais da educação, em conformidade com as diretrizes de SME; constituir uma rede de estudantes da UniCEU, articulando troca de experiências e produção de conhecimentos entre todas as regiões da cidade; tornar-se referência de atendimento à comunidade na construção de itinerários formativos, visando ao ingresso no ensino superior, especialmente para a população jovem; 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; e, fomentar o desenvolvimento local sustentável (SME, 2021, s. p.).

Assim, este trabalho visa analisar o papel da Rede UniCEU como uma política pública de acesso ao ensino superior na cidade de São Paulo, que vem crescendo e realizando seu objetivo de oferecer educação nesse segmento para amplas parcelas da população. Para tanto, ressaltamos que para a realização deste artigo utilizamos a pesquisa bibliográfica e investigamos de forma sistemática a prática dos estudantes nos diferentes espaços e situações de estudo. O procedimento foi a observação a partir da condição de coordenadora de Polo da Rede UniCEU, uma forma participante na pesquisa, a qual envolveu registro de campo e entrevistas com estudantes e tutores. A escolha desse formato nos levou à etnografia, ou seja, a um tipo de pesquisa caracterizada fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

Ademais, tal pesquisa contou com o suporte de referenciais bibliográficos que abordam a temática (AZEVEDO, 2004; BELLONI, 1999; FERRUGINI, *et. al.*, 2013). Além disso, baseamo-nos nas legislações que regem a temática da UAB e da Rede UniCEU, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003 (SÃO PAULO, 2003), o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), e o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006). Por fim, ressaltamos a importância de dar visibilidade às vozes dos alunos da Rede UniCEU, por isso apresentamos, no desenvolvimento do estudo, alguns trechos das entrevistas realizadas com discentes e com um dos tutores.

1. Educação a distância no Brasil: breve histórico

A EAD se desenvolveu de acordo com os diferentes momentos históricos e as respectivas tecnologias de que se dispunha em cada um. Podemos reconhecer

cinco períodos distintos: o primeiro está pautado fundamentalmente em textos ou, como conhecemos melhor, por correspondência; o segundo é marcado pelo uso do rádio e da televisão; o terceiro momento se caracteriza pelo surgimento das universidades abertas; o quarto momento é identificado pela interação à distância entre alunos e tutores; e o quinto e mais recente se caracteriza pelo ensino *on-line*, ou seja, pela existência de salas de aula e universidades especificamente virtuais.

Face ao exposto, 1904 marca o início da EAD no Brasil. A princípio, essa modalidade de ensino era composta por instituições internacionais de ensino que ofertavam cursos por correspondência. O interessado fazia todo o trâmite via correio e recebia o material impresso para o estudo em casa, resolvia as atividades e as reencaminhava à instituição para correção, ou seja, o aluno não tinha nenhum suporte para a solução de suas dúvidas, era um processo totalmente solitário (BRASIL, 1996).

Em 1941, foi inaugurado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), impulsionado pelo contexto histórico do período ditatorial de Vargas (1937-1945), caracterizado pela política de desenvolvimento industrial (buscando reparar os efeitos econômicos causados pela Segunda Guerra Mundial), pela criação de cursos técnicos e de aprimoramento para atender à demanda do mercado de trabalho (seguida pela criação do supletivo). Os cursos técnicos e supletivos contavam com material impresso, distribuído pelo correio. Logo em seguida, entraram em cena os cursos via rádio, nos quais os alunos se inscreviam e aguardavam as aulas nos horários e programas determinados (BRASIL, 1996).

Em 1960, teve início o Movimento de Educação de Base (MEB), com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e do Governo Federal. Para sua viabilidade, o MEB contou com a participação de equipes radiofônicas no Brasil, a fim de possibilitar cursos de alfabetização, educação sanitária, iniciação profissional (principalmente no setor agrícola) e promoção social. Mais tarde, revendo sua orientação, ampliou seus conceitos de formação e conteúdo dos cursos, abrangendo aspectos mais políticos, estendendo sua formação aos movimentos sociais e aos sindicatos rurais. No entanto, com o golpe de 1964, foi obrigado a redefinir novamente sua proposta para sobreviver à ditadura. Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Tele-Educação, agora via televisão, bem como o Telecurso e suas teleaulas, uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta (BRASIL, 1996).

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pelo fim da ditadura militar e o consequente processo de redemocratização. No campo da educação, medidas importantes foram tomadas, como a criação do projeto de lei para a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996. A partir

desse novo panorama, a educação em diferentes modalidades foi se fortalecendo, dentre as quais se inclui a EAD, que tem seu respaldo na LDBEN. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída em 2006 como um sistema integrado de universidades públicas, que oferta cursos de nível superior à população, nas regiões mais afastadas, contribuiu para o fortalecimento da EAD. Em 2012, foi criada a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), cujas aulas, conteúdos pedagógicos e biblioteca são acessados virtualmente.

Assim, apresentamos um pequeno panorama das diferentes fases da EAD no Brasil. Na próxima seção serão feitas considerações com maior profundidade relacionadas à UAB e à Rede UniCEU.

2. A formação da Universidade Aberta do Brasil – UAB

A LDBEN prevê em seu artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada” (BRASIL, 1996). A EAD foi regulamentada em 1998 e em 2005 o Decreto nº 5.662 (BRASIL, 2005) apresentou a definição de EAD em seu artigo 1º, conforme o qual, a EAD é:

uma 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 tempos diversos (BRASIL, 2005).

A UAB, com a modalidade a distância, tem como objetivo a ampliação de vagas no ensino superior, num país de proporções continentais como o Brasil. Dessa forma, pessoas que residem em municípios afastados e sem acesso ao ensino superior, passam a ter a oportunidade de cursar uma universidade pública. Para tanto, a UAB dispõe de polos de apoio presencial, os quais “deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB” (BRASIL, 2006). A partir dos editais, as estruturas dos polos devem estar organizadas e os prefeitos ou governadores dos entes federados devem encaminhar ao Ministério da Educação (MEC) uma proposta de interesse e, a partir dos editais e dos cursos superiores oferecidos, elencar os cursos que atendam à demanda local.

Os editais ainda mencionam as diretrizes para existência dos polos, sua infraestrutura física e humana, sob orientação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ofertando aos alunos laboratórios de informática com computadores em rede, acesso à internet, salas para os encontros presenciais, sala de tutoria, biblioteca, sala de coordenação e secretaria, entre outros.

Aos municípios, cabe a responsabilidade sobre o pessoal, a infraestrutura física e o pagamento de bolsas a tutores, docentes e coordenadores de polo. A avaliação dos cursos e a vistoria periódica dos polos fica sob a responsabilidade do MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (BRASIL, 2006).

Os cursos de graduação e pós-graduação da UAB, implantados nos municípios mais distantes dos grandes centros urbanos do Brasil, acabam por constituir um importante instrumento de inclusão social, pois possibilitam desenvolvimento socioeconômico para as localidades em que estão instalados. Isso porque a realização do ensino superior traz avanços significativos para as populações, e a EAD contribui para esse processo de inserção das populações residentes em localidades distantes dos grandes centros, bem como para a ampliação da oferta de vagas no ensino superior público de qualidade (FERRUGINI *et. al.*, 2013).

Nesse sentido, podemos entender a UAB a partir de uma perspectiva positiva de política pública de inclusão no ensino superior, uma vez que oferece vagas em municípios afastados dos grandes centros urbanos, situação que possibilita o acesso e a permanência dos estudantes em suas localidades, bem como promove o desenvolvimento local. No entanto, para que ela permaneça como uma política pública de qualidade, é necessário tanto o investimento progressivo em infraestrutura, quanto em pessoal, para que as instituições e os mecanismos de avaliação e expansão possam se desenvolver com qualidade.

3. A Relevância da Rede UniCEU

A Rede UniCEU, da Cidade de São Paulo, está inserida nos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Seu estabelecimento nesses locais não foi aleatório, pois está em consonância com a própria concepção de CEU. O projeto que instituiu os Centros Educacionais Unificados carrega em seu princípio influências de diversas pessoas e concepções. Assim, podem se reconhecer no projeto do CEU desde ideias como a de *escola parque*, em Salvador, formulada por Anísio Teixeira ou de *parques infantis*, em São Paulo, concebidos por Mário de Andrade, até conceitos mais recentes, como de *cidade educadora*, surgido em Barcelona, em 1990 e de educação *integral*, que tem como referência teórica mais conhecida no Brasil a pesquisadora Jaqueline Moll.

Assim, após alguns anos de discussão, foi lançado o projeto do CEU para a Cidade de São Paulo, por meio do Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003 (SÃO PAULO, 2003). O projeto trazia basicamente a seguinte proposta: participação, descentralização e autonomia como princípios; inclusão escolar e socioeconômica da população; reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica

e educacional; lazer, cultura, esporte na região periférica; acesso à biblioteca, ao Telecentro e às unidades escolares em um único complexo (SÃO PAULO, 2003).

Face ao exposto, observa-se que a instalação dos polos da Rede UniCEU nos CEUs é coerente com a proposta do projeto que os instituiu. Assim, os princípios dos CEUs estão em sintonia com os da UAB e os da Rede UniCEU: proporcionar educação de qualidade nas áreas de menos acesso às populações carentes. O diferencial é que agora essa educação é proporcionada por universidades públicas. Isso é algo importante para uma cidade como São Paulo, diante de sua dimensão e das desigualdades observadas para o acesso ao ensino superior.

Assim, em 2003, a UniCEU foi implementada na Cidade de São Paulo, como uma proposta de expansão de polos da UAB. Com o grande potencial da cidade, criou-se a Rede UniCEU, com a instalação de 3 polos nos CEUs, a princípio, com cursos de formação para professores e especialização. Em seguida, houve a abertura para o público em geral (SÃO PAULO, 2003).

Atualmente (2022), a Rede UniCEU conta com os seguintes cursos:

Cursos de graduação: bacharelado em Ciências de dados; bacharelado em Tecnologia da informação; bacharelado em Engenharia de produção; bacharelado em Engenharia de computação; licenciatura em Letras; licenciatura em Matemática; e, licenciatura em Pedagogia.

Cursos de Especialização: África e suas diásporas; *Bullying*, violência, preconceito e discriminação na escola; Ciência é 10; Ciência e tecnologia; Educação em direitos humanos; Educação especial e inclusiva; Ensino de filosofia no ensino médio; Ensino de química; História, ciências, ensino e sociedade; Informática em saúde; Inovação em educação mediada por tecnologias; Literaturas de língua portuguesa, identidades e territórios; e, Saúde indígena.

E com **as seguintes instituições de ensino superior:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IF-SP); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Neto” (Unesp); Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp); e, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A Rede UniCEU é composta por 46 polos de apoio presencial nos CEUs e 1 polo numa Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), como demonstrado na Figura 1. Entre suas ações, cria cursos preparatórios para vestibulares; promove seminários, palestras e congressos; e organiza cursos para atender às necessidades da população que vive no território, ou seja, a política pública da Rede UniCEU tem como um de seus princípios a potencialização dos territórios em que está inserida.

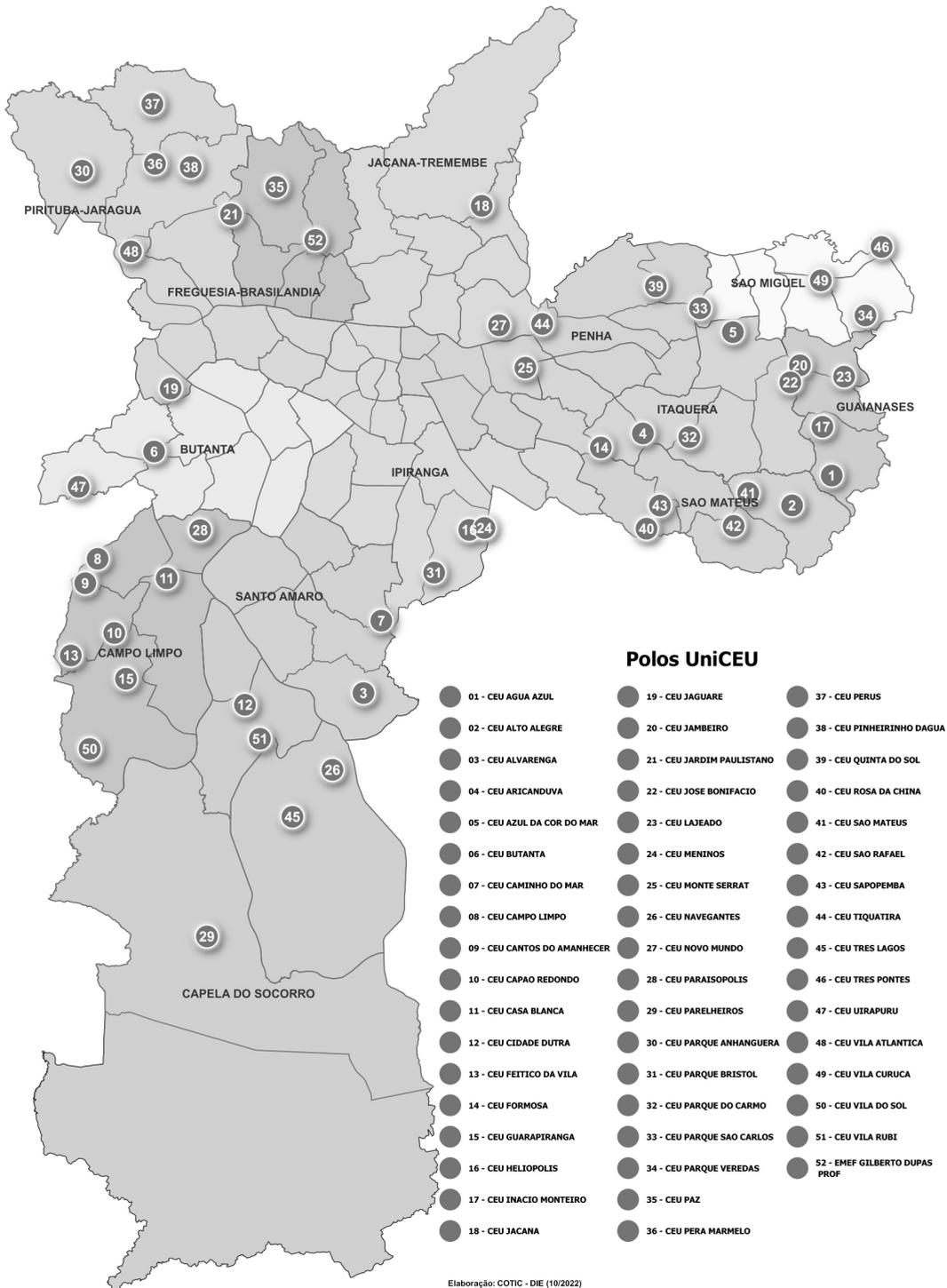


Figura 1 – Mapa dos polos UniCEU

Fonte: Portal SME.

Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2022.

4. A UniCEU a partir do olhar dos estudantes

A EAD é uma modalidade de ensino cujos estudantes devem possuir determinadas características, a mais significativa mencionada nos estudos é a importância da autonomia. Buscamos escutar nossos estudantes, a fim de identificar sua experiência na relação com a EAD:

Já com muitos anos de uma carreira docente na educação, eu optei em fazer o curso de pedagogia. Voltar a estudar me dá uma sensação de voltar a viver, o estudo me dá movimento, e a EAD era o único caminho. Eu trabalhava [em] dois períodos, cuidava de filhos e de casa, então essa ação da EAD, de política pública intencional de levar educação para as pessoas que não têm muito tempo [me proporcionou isso]. Se eu não tivesse essa oportunidade eu não teria voltado a estudar. E eu confesso que enquanto eu não tinha experimentado o estudo não presencial, eu julgava a EAD meio enganosa, mas quem se enganou fui eu... (ALUNA C, 2021).

Quase a totalidade dos alunos da Rede UniCEU vive na Cidade de São Paulo, com todas as implicações que isso carrega: trânsito congestionado, longas distâncias a percorrer, dificuldades enfrentadas no transporte público, entre outras. Possuem diversas formações e necessidades, têm origem em variados grupos socioeconômicos, diferentes idades e compromissos familiares diversos. Para Azevedo (2004), o aluno de EAD é, em sua maioria, um adulto que busca atender ao mercado de trabalho e que vê na educação *on-line* uma alternativa para dar prosseguimento a seus estudos. Isso ocorre devido à facilidade de acesso propiciada pela internet, à flexibilidade de horários e à autonomia para desenvolver um cronograma de estudos de acordo com a sua disponibilidade de tempo (AZEVEDO, 2004).

Os alunos da Rede UniCEU são, em grande parte, adultos, muitos já possuem uma graduação presencial, são trabalhadores sem condições de frequentar um curso presencial com horário fixo. Como nos afirma uma aluna da Rede UniCEU:

A flexibilidade de horário foi determinante para escolher a UniCEU, [que] me possibilita cuidar de casa, do trabalho e poder estudar. Se eu tivesse que fazer um curso presencial não teria condição nenhuma. No começo é difícil, dar conta dos prazos, conhecer a plataforma, ler os textos e fazer as atividades, tem que ter uma organização, mas com o tempo a gente vai pegando o jeito, mas precisa de disciplina e muita organização se não a gente se perde (ALUNA A, 2022).

Os alunos da Rede UniCEU estão frente a uma nova experiência educacional, que difere bastante da que já vivenciaram em épocas passadas, principalmente porque a modalidade EAD tem como uma de suas características o desenvolvimento

da autonomia e de certas habilidades que ainda não vivenciaram, mas que, no entanto, podem ser adquiridas e desenvolvidas. Como relata uma aluna:

quem estuda a distância, na minha visão, tem a responsabilidade de fazer ou não fazer, assumir ou não assumir, quer dizer, você tem que se organizar muito para cumprir seus compromissos e com muita disciplina. De uma certa forma isso te estimula a buscar mais conhecimento, você cria mais autonomia, e você não fica só na dependência das coisas prontas, como por exemplo, cumprir a tabela, como nas aulas presenciais, [em que] muitas vezes você vai lá, gera uma falsa acomodação, que pronto, eu já vim estudar, mas até que ponto esse estudo foi interiorizado? Na EAD é diferente, você tem que buscar, tem que ler, tem que ouvir o que os professores, que são essenciais, como são no ensino presencial, [dizem], e precisa buscar muito mais do que aquilo que é dado como matéria. Então para mim, é muito importante fazer a graduação dessa maneira, eu consigo conciliar minha vida profissional, familiar, com o estudo (ALUNA X, 2019).

Como afirma Belloni (1999), no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo, que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento, aplicando-o em situações novas. Nesse sentido, o conceito de aprendizagem autônoma pressupõe autodireção e autodeterminação, dimensões não facilmente realizadas por grande parte dos estudantes de EAD, pois exigem disciplina, organização para estudar sozinho e responsabilidade pela própria aprendizagem. A ideia de uma aprendizagem passiva e individualizada, a ponto de se tornar solitária, é um desafio para a criatividade dos que buscam realizar cursos na modalidade EAD, uma vez que alguns alunos veem nesses cursos a oportunidade de combinar sua rotina diária com os estudos, enquanto outros ficam perturbados pelo conflito que se cria com a visão do estudo como sinônimo de isolamento (BELLONI, 1999).

A aula não é uma aula tradicional, convencional, a relação se dá por outros meios, então o tutor tem que estar atento aos textos, aos vídeos, às postagens dos alunos, à participação nos fóruns, e à qualidade dessa participação. Então, exige uma participação do aluno, porque essa aula não vem pronta, ele precisa se aprofundar, saber do que se trata, ele precisa ter autonomia, dedicação e disciplina (TUTOR, 2019).

Quanto ao isolamento que o aluno de EAD pode vir a experienciar, não é algo determinante nessa modalidade, pois como nos relata o tutor entrevistado:

Ao tutor também cabe organizar atividades coletivas, para que os alunos troquem entre si saberes, conhecimentos, discussões e reflexões, mesmo à distância, e possibilitar a troca, sistematizações coletivas, e nesses processos a possibilidade de trocar com outros estudantes, e nesse sentido, romper com o isolamento (TUTOR, 2019).

Nesse aspecto, a autonomia provoca a questão da criatividade, no sentido de criar possibilidades, iniciativas, como estudos em grupo, pois grupos de estudo podem ajudar a evitar o isolamento. Assim, pode-se concluir que o contexto de aprendizagem autônoma em EAD ainda necessita de muitas pesquisas, pois conhecer como os estudantes conduzem o processo de aprendizagem individualizado ainda aparece como sendo um dos grandes desafios. No entanto, as possibilidades de estudo proporcionadas pela Rede UniCEU não podem mais ser desconsideradas:

Esse formato de curso da UniCEU permite que nós, a população da periferia de São Paulo, que sai cedo para trabalhar e volta tarde, tenha a oportunidade de concluir os estudos, eu penso que a UniCEU é uma esperança de ver meu povo mais culto e mais feliz (ALUNA M, 2021).

5. A importância da EAD como Política Pública

Para discutirmos a EAD como uma política pública, se faz necessário definir brevemente o conceito de política pública. Para Souza:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo, colocar o “governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados e mudanças no mundo real (SOUZA, 2007, p. 69).

A discussão desse conceito na área da educação é fundamentalmente desafiadora, pois implica em tensão constante, resultante de determinada prática que está intimamente associada a um compromisso político de construção de possibilidades para a sociedade que dela usufrui. Isso posto, podemos entender o papel que exerce a administração pública como forma de organizar os objetivos e os recursos públicos. Nesse sentido, podemos afirmar que uma política pública representa um conjunto de ações que visa a soluções de problemas sociais. No caso aqui estudado, esses problemas sociais recaem na educação.

Na área do ensino superior alguns dos últimos governos no Brasil conceberam a modalidade a distância como ferramenta para combater as desigualdades regionais, com destaque para aquelas relacionadas ao acesso ao ensino superior, visto que a UAB possibilita, a um maior número de indivíduos, o ingresso na universidade pública. A UAB foi criada a partir dessa perspectiva, buscando expandir o

ensino superior por meio de programas específicos como o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Assim, segundo Ferrugini (2013), a EAD tem como um de seus principais objetivos a democratização da educação, o desenvolvimento da aprendizagem autônoma com o incentivo a uma educação permanente e de qualidade. Sendo assim, é uma política pública de caráter democrático, que contempla os direitos sociais do cidadão brasileiro, uma vez que em sua estrutura estão previstos esforços para a redução das desigualdades sociais, orientados pelo princípio da cidadania participativa, por meio da qual a constituição como cidadão possibilitará uma atuação efetiva nas decisões políticas e sociais da sociedade em que está inserido

Dessa forma, podemos dizer que a EAD pode colaborar para a construção e a solidificação da democracia. Assim, a UAB tem como principais objetivos: a promoção do interesse público, ofertando cursos de licenciatura, cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos de nível superior para servidores públicos de diferentes esferas, cursos superiores em instituições públicas em diferentes áreas do conhecimento; a ampliação do acesso ao ensino superior; a redução das desigualdades das ofertas de vagas no ensino superior nas regiões mais necessitadas; o fomento à pesquisa; e o desenvolvimento de novas tecnologias, a fim de contribuir com a inovação do ensino a distância no Brasil (BRASIL, 2006).

Na Cidade de São Paulo, os polos da Rede UniCEU são norteados pelos mesmos princípios que orientaram a política pública de criação da UAB. A Rede UniCEU atua de forma integrada, não se tratam de polos independentes, mas sim de uma rede. Seus polos constituem importante política pública que promove o ensino superior de qualidade na Cidade de São Paulo, nas regiões de maior exclusão e vulnerabilidade, dando oportunidades, principalmente, para os jovens desses territórios e para os profissionais da educação. Assim, possibilita, de fato, a democratização do acesso ao ensino superior, incentivando o desenvolvimento humano e local como um todo. No caso dos profissionais da educação, além dos cursos superiores, a formação continuada também é contemplada pela Rede UniCEU.

Dessa maneira, é evidente que a educação a distância surge de forma a democratizar a educação, podendo ser utilizada em diferentes cursos, destacando-se por ser um ponto de mudança ou de ruptura do modelo tradicional de educação, com que estamos habituados, a partir da introdução das TDIC no processo educacional. Para Moreira (2009), os conceitos que permeiam a EAD têm sido recontextualizados ao longo de sua história pelos educadores, profissionais que

compõem as equipes de EAD, gestores educacionais e pelas próprias organizações que fazem uso dessa modalidade educacional. Conforme o autor:

essa recontextualização pode ser entendida como um movimento decorrente de um conjunto de componentes que atuam de maneira articulada em direção à reconstrução de seus conceitos e práticas. Concorrem com esse movimento: o modelo de produção adotado, a apreensão e uso de diferentes tecnologias, o processo de formação constante para o uso integrado de diferentes mídias e tecnologias na prática, os processos colaborativos de construção e produção de materiais didáticos, a reflexão sobre o uso e a reconstrução da própria prática, a atitude de avaliação ao longo do processo, dentre outras (MOREIRA, 2009, p. 370).

Diante dessas colocações, podemos afirmar que as experiências de EAD estão em constante mudança frente às tecnologias que se renovam, se aprimoram, refletindo em práticas pedagógicas de competências e habilidades que igualmente se renovam ou devem se renovar. Nesse sentido, podemos dizer que a busca pela inovação, no sentido amplo, deve ser o caminho percorrido constantemente por essa modalidade educacional, uma vez que é intrínseca a ela. Pereira (2011) afirma sobre a EAD e as políticas públicas:

A partir do que foi abordado, se a perspectiva que está colocada para a modalidade a distância é a questão da inovação e da ampliação, deve ser igualmente o caminho das políticas públicas a elas direcionadas, pois devem estar em consonância com a agilidade e as mudanças necessárias. Para tanto, o entendimento aqui destacado sobre política pública vai ao encontro do pensamento de Pereira: A política compreende um elenco de ações e procedimentos que visam à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. As políticas públicas – com destaque para as áreas de economia, trabalho, saúde, educação, segurança, socioambiental, ciência e tecnologia e inovação –, são ações e medidas adotadas pelo Estado para atender as demandas da sociedade. As políticas públicas, no seu processo de estruturação, devem seguir um roteiro claro de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes delineadas nas normas constitucionais. Esses esforços buscam suprir as necessidades da sociedade em termos de distribuição de renda, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal (PEREIRA, 2011, p. 47).

Dessa forma, as políticas públicas são estabelecidas e implantadas como resposta do Estado às demandas da população. Consequentemente, o processo de melhoria das políticas públicas, fundamentalmente no campo da educação, depende do envolvimento e dos esforços de diferentes segmentos da sociedade, da população de um modo geral, das instituições de ensino, das organizações estudantis, de avaliações e de monitoramento por parte da sociedade em geral. Uma vez que não ocorra a atenção devida, as políticas públicas

dessa área se fragilizam e ficam sujeitas a descontinuidade, fato corriqueiro no Brasil. Nesse contexto, é de fundamental importância que exista um debate constante, o que atualmente é quase inexistente, sobre as políticas públicas para a educação, realizado pelos diversos responsáveis pela EAD, pelos servidores do MEC, pelos gestores públicos em geral, pelos gestores da educação em particular, pelos pesquisadores da educação, pelos alunos, pelos professores, pelos representantes das instituições de ensino superior, ou seja, por todos que possam cooperar para que essa política pública de qualidade, que democratizou o acesso ao ensino superior público no Brasil, viabilizando-o para tantas pessoas, não seja sucateada, o que demanda a realização de vez mais investimentos para sua potencialização.

Conclusão

Podemos crer que a EAD, sem dúvida, possibilita o acesso à educação e, conseqüentemente, promove a inclusão social. No entanto, as políticas públicas precisam de continuidade para que possam se solidificar.

Dessa forma, algumas ideias podem contribuir para essa concretização como: a implementação da EAD nas instituições públicas de ensino superior; os investimentos em conectividade e mobilidade; a capacitação contínua para uso das TDIC na educação superior; o financiamento na matriz orçamentária de forma similar ao que ocorre com os cursos presenciais; a definição de linhas de fomento para pesquisa, inovação e desenvolvimento de tecnologias e recursos educacionais abertos e acessíveis como laboratórios (presenciais e virtuais), equipamentos e infraestrutura de redes de comunicação; debate sobre possibilidades de múltiplos modelos para EAD.

Além disso, essas medidas podem promover o desenvolvimento científico e tecnológico da EaD, por meio da pesquisa, da produção e da difusão do conhecimento. Da mesma maneira, pode fortalecer a rede de EAD entre os segmentos municipais, estaduais e federais (universidades e institutos) priorizando o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e o compartilhamento desses materiais e de ações, cursos e experiências. Quanto às ações políticas, apontamos a importância da participação no Fórum da UAB, em reuniões/ seminários/ comissões, bem como a defesa da autonomia das instituições públicas de ensino superior para ações em EAD e para a construção e revisão de diretrizes, normativas e legislação. Como se pode verificar, apesar dos avanços alcançados pela EAD, ainda há muito a se fazer.

Referências

- AZEVEDO, Janete Maria Linz. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FERRUGINI, Lilian. et. al. Educação a Distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Santa Catarina, Brasil, v. 6, n. 2, abril-maio, 2013.
- MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- PEREIRA, José Roberto (Org.). **Gestão social de políticas públicas**. Lavras, MG: Editora UFLA, 2011.
- SÃO PAULO (Município). Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003. Cria os Centros Educacionais Unificados que especifica. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, 7 fev. 2003.
- SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Objetivos UniCEU**. 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-superior/objetivos-uniceu/>. Acesso em: 17 out. 2022.
- SOUZA. Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

Informações sobre a autora

Carmen Lucia Rodrigues Alves

Coordenadora de Polo da Rede UniCEU, Professora de História da rede municipal de São Paulo, Doutora em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo, Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Licenciada e Bacharela em História pela PUC-SP.

Curso de extensão em parceria entre UniCEU e Unifesp: travessias urbanas e biografias das (i)mobilidades

JAIRO PEREIRA GOMES
RICARDO PERES DE ALMEIDA

Resumo

Este trabalho aborda o curso de extensão “Travessias urbanas e biografias das (i)mobilidades: mapeamento social e colaborativo em tempos de pandemia na metrópole de São Paulo” como parte integrada das atividades do grupo de pesquisa-ensino-extensão Rede de Mobilidade Periferias, coordenado pelo Prof. Dr. Ricardo Barbosa da Silva, vinculado ao Instituto das Cidades, Campus Zona Leste, da Universidade Federal de São Paulo. Tal curso teve o interesse de provocar a reflexão sobre os entendimentos e as vivências urbanas dos estudantes em seus tempos de deslocamentos na cidade de São Paulo em situação de isolamento social, com enfoque nos meios de transportes urbanos, práticas espaciais dos cidadãos paulistanos e na relevância do tempo de deslocamento dentro da cidade. Tal proposta de curso contribuiu enormemente com os objetivos da Rede UniCEU, articulando e promovendo troca de experiências, produção de conhecimento e momentos de reflexão sobre a cidade.

Palavras-Chave: mapeamento; pandemia COVID-19; São Paulo.

Abstract

This work addresses the extension course “Urban crossings and biographies of (i)mobilities: social and collaborative mapping in times of pandemic in the city of São Paulo” as an integrated part of researching-teaching-extension Suburban Mobility Net group activities, coordinated by Doctor Professor Ricardo Barbosa da Silva, associated with Instituto das Cidades, East Campus, from the Federal University of Sao Paulo. This course had the interest of promoting a thought about student comprehension and urban living during their dislocation time in the São Paulo city in circumstances of social isolation, focusing on urban means of transportation, spatial practices of citizens from São Paulo and in the importance of dislocation time in the city. This course proposal contributes tremendously to UniCEU Network objectives, joining and promoting experience exchanges, knowledge production and reflecting moments about the city.

Keywords: mapping; COVID-19 Pandemic; São Paulo.

Introdução

O polo da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) Água Azul, em parceria com a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *Campus Zona Leste*, promoveu o curso de extensão “Travessias urbanas e biografias das (i)mobilidades: mapeamento social e colaborativo em tempos de pandemia na metrópole de São Paulo”.

O curso foi planejado e ministrado pelo professor doutor Ricardo Barbosa da Silva, graduado em Geografia (2006), com bacharelado e licenciatura pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado (2009) e doutorado (2014) em Geografia Humana pela mesma instituição e estágio de pós-doutorado (2016) pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Foi professor visitante no Departamento de Geografia da Universitat Autònoma de Barcelona (2016). Atualmente, faz parte do corpo docente do Instituto das Cidades, *Campus Zona Leste* (ICZL), da Unifesp. Coordena o grupo de pesquisa-ensino-extensão “Rede Mobilidade Periferias”. Sua atuação se relaciona às áreas de Cidades, Mobilidade urbana, Transportes, Segregação espacial, Periferias urbanas, e Cartografia social e digital colaborativa.

Tal curso fez parte das atividades do grupo de pesquisa-ensino-extensão Rede Mobilidade Periferias, coordenado pelo próprio professor Ricardo Barbosa da Silva. A ação teve como justificativa a utilização da metodologia de mapeamento social e colaborativo digital como forma de possibilitar uma reflexão, debate e proposição sobre as condições de mobilidade cotidiana de estudantes moradores das periferias urbanas da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) em tempos de pandemia.

A partir disso, o curso apresentou como objetivo geral visar propostas de atividades baseadas na metodologia da cartografia digital e colaborativa como forma de refletir sobre a percepção e experiências urbanas dos estudantes em seus tempos de deslocamentos ou em situação de isolamento social, problematizando as suas condições de (i)mobilidades cotidianas, no contexto de pandemia, na RMSP. Este trabalho tem o objetivo de analisar a convergência entre o intuito do curso de extensão com os objetivos da Rede UniCEU em promover a aprendizagem por meio de reflexões das experiências sociais, vinculando tais análises aos conhecimentos científicos e ao uso das tecnologias em favor da pesquisa e do estudo.

A formação elegeu como objetivos específicos: refletir como os meios de transporte e informacionais influenciam nos tempos de deslocamentos e nas atividades no período de isolamento social dos estudantes; verificar como as práticas espaciais determinam certos usos do território, o tempo para sua realização e as

possíveis mudanças nesse contexto de pandemia; e apreender o significado do tempo de deslocamento e isolamento social no contexto de pandemia.

A proposta dessa ação educacional está em consonância com os objetivos pedagógicos da UniCEU de ampliar e apoiar a oferta de cursos nos polos; 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; assegurar a formação continuada; e constituir uma rede de estudantes da UniCEU, articulando troca de experiências e produção de conhecimentos (SÃO PAULO, 2021, p. 16).

1. Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho, todas as etapas do curso oferecido foram acompanhadas pelos autores. Com base na justificativa e objetivos apresentados na introdução, decidiu-se que o público-alvo seria formado pelos estudantes da UniCEU Água Azul, proporcionando um curso de extensão aos discentes matriculados nos diversos cursos de graduação do próprio polo UAB Cidade Tiradentes.

Foram ofertadas 30 vagas aos educandos e o requisito necessário para a participação na formação consistia em ser usuário de internet, já que a plataforma digital *My Maps* não requer conhecimento apurado de informática para ser manuseada.

O curso teve carga horária de oito horas, distribuídas em dois encontros realizados nos dias 8 (terça-feira) e 10 (quinta-feira) de junho de 2021, sendo o primeiro dia dedicado à parte teórica da oficina e, o segundo, à parte prática.

Como processo avaliativo, foram consideradas a participação nos debates e discussões ocorridos durante os encontros e a entrega das atividades propostas pelo ministrante. Para a certificação exigiu-se presença mínima de 75% nas atividades realizadas.

Para a divulgação, utilizaram-se apenas as mídias digitais para promover o curso, como *e-mails* e redes sociais da UniCEU Água Azul, devido ao momento pandêmico que afetava a Cidade. Foi usado o formulário *Google Forms* para fazer as inscrições e recolher informações sobre os estudantes interessados em participar da oficina.

O curso foi baseado fundamentalmente na metodologia da cartografia social em plataforma digital e colaborativa, que possibilitou reflexão e atividades práticas sobre o tempo de deslocamento e isolamento social dos estudantes nas suas (i)mobilidades cotidianas na RMSP. Utilizou-se, nesta oficina, a plataforma digital *My Maps*¹ – um serviço digital da empresa *Google* que permite criar e

1 Web site: <https://satellite-map.gosur.com/>

personalizar mapas da maneira que se deseja, geralmente usados para criar roteiros de viagens, gerando rotas e opções de percursos de acordo com as opções que o usuário inserir no sistema. Optou-se por essa plataforma digital por não haver necessidade de baixar programas adicionais, sendo necessária apenas uma conexão com a internet para manuseá-la e realizar as atividades propostas.

A formação proporcionou um momento de discussão sobre a mobilidade urbana, criando oportunidade para o discente refletir sobre suas experiências na cidade onde vive, partindo de observações de ações simples e cotidianas, como o deslocamento da casa para o trabalho, até chegar a uma crítica sobre suas experiências e como elas refletem em suas vidas. Assim como Jorge Larrosa Bondía menciona que o “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (BONDÍA, 2002, p. 19), o curso foi planejado para que cada estudante contribuísse com seu saber particular, sua experiência subjetiva, e depois criasse, juntamente com os demais, um saber coletivo a partir da contribuição dessas experiências. Dessa forma, notamos a atenção do curso de possibilitar a criação de um “saber de pura experiência feito” (FREIRE, 1996, p. 16), convergindo com os objetivos da Rede UniCEU de ofertar cursos de qualidade, articulando trocas de experiências e produção de conhecimentos.

Para embasamento teórico do curso, foram usadas duas referências bibliográficas sobre o tema. A primeira se refere ao texto de Diego Tarley Ferreira Nascimento, “Proposta de mapeamentos colaborativos como estratégias para o ensino de Geografia” (NASCIMENTO, 2019), que trata do desenvolvimento da informática e da comunicação na melhoria da Cartografia, por meio de navegadores de internet, como a plataforma digital da Google *My Maps*, apresentando propostas de como utilizar essa tecnologia no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. A segunda diz respeito ao artigo de Catia Antonia da Silva e Ivy Schipper “Cartografia da ação social: reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade” (SILVA; SCHIPPER, 2012), que trata do projeto idealizado pela professora Ana Clara Torres Ribeiro, fundadora do projeto Laboratório da Conjuntura Social: Tecnologia e Território (Lastro), que tinha como objetivo exercitar a metodologia de ensino da cartografia da ação, problematizando não apenas a formação do sujeito na luta por direitos, mas também os imaginários sociais urbanos construídos no município.

Devido à pandemia, os encontros ocorreram de forma digital com aulas síncronas às 19h pela plataforma digital *Google Meet*, por ser um recurso de fácil acesso a todos os participantes e de fácil operação, sem necessidade de instalar algum programa para o seu funcionamento.

2. Encontros inspiradores

Os encontros do curso foram realizados nos dias 8 e 10 de junho, terça e quinta-feira, ambos às 19h, pela plataforma digital *Google Meet*, tendo o professor Ricardo Barbosa da Silva como ministrante. Nos dias do curso, discutiram-se os textos “Propostas de mapeamentos colaborativos como estratégias para o ensino de Geografia” de Diego Tarley Ferreira Nascimento (NASCIMENTO, 2019) e “Cartografia da ação social: Reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade” de Catia Antonia da Silva e Ivy Schipper (SILVA; SHIPPER, 2012).

Abordou-se o tema a partir das experiências dos cursistas que relataram suas vivências, expondo suas dificuldades e opiniões a respeito dos problemas encontrados durante a locomoção de casa para o local de trabalho e vice-versa. Tais experiências serviram de base para a produção de questionamentos e saberes ao longo do curso, seguindo a diretriz de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13).

Durante a conversa, os discentes afirmaram que preferem se locomover com automóvel próprio a usar o transporte público, mesmo com o alto preço dos combustíveis. A maioria deles gasta em torno de 10 a 30 minutos de locomoção com automóvel próprio, já as pessoas que utilizam o transporte público gastam em torno de uma a duas horas. Esse fator, tempo de deslocamento, demonstrou exercer grande influência no momento de decidir sobre o tipo de transporte que se deseja usar, pois quanto maior o tempo empregado na mobilidade urbana, menos tempo se tem para outras atividades, como lazer, estudos, convivência com a família, entre outros. A Figura 1 apresenta o modal de transporte preferido pelos cursistas para os deslocamentos na cidade.

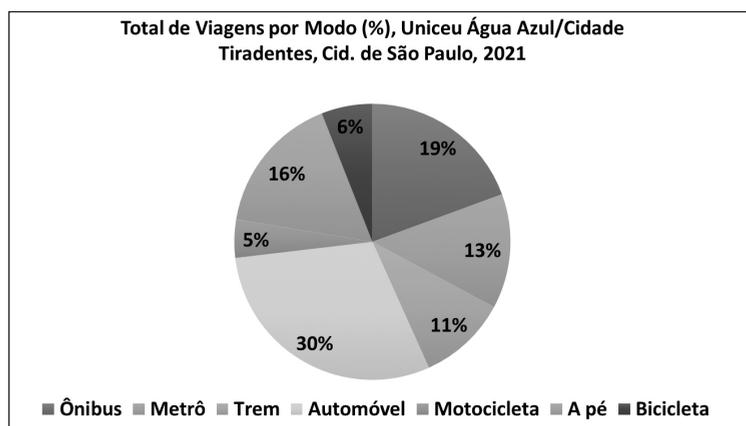


Figura 1 – Modal de transporte de preferência dos alunos do curso

Fonte: Ricardo Barbosa da Silva, curso de Especialização “Travessias urbanas e biografias das (i)mobilidades: mapeamento social e colaborativo em tempos de pandemia na metrópole de São Paulo”.

Mais um ponto de destaque foi o motivo da viagem e o tempo de permanência no local de destino. Grande parte se desloca para ir ao comércio, onde permaneciam de 10 minutos a uma hora. O deslocamento para o trabalho foi o segundo motivo que fazia com que as pessoas mais se locomovessem, permanecendo no destino de 8 a 12 horas por dia. Esses dados apontam para uma falta de estrutura de mobilidade no bairro, pois a principal razão do deslocamento dos moradores está relacionada à ausência de comércio e de trabalho na localidade. Dessa maneira, percebe-se a necessidade de uma política pública que gere empregos na região e atraia os comerciantes para o local.

Mesmo com a pandemia, os cursistas disseram que houve a necessidade de sair de seus domicílios e se deslocarem, ou para o trabalho ou para algum tipo de comércio. Esses destinos estão longe de suas residências e requerem o uso de meios de transporte ineficientes e demorados, de acordo com os relatos dos estudantes.

Os participantes também declararam que o maior problema dos deslocamentos está ligado ao tempo gasto para realizá-lo, seguido de congestionamentos e preços dos combustíveis, além de sentirem medo de contrair a COVID-19. Alguns participantes relataram que o problema do engarrafamento pode até triplicar o tempo gasto na locomoção em direção ao centro da cidade.

Os estudantes que conseguiram ficar em casa durante o período mais grave da pandemia e manter o isolamento social informaram que diminuíram a frequência de atividades físicas. Também perceberam um aumento da rotina de limpeza e organização da casa e lentidão nos serviços de internet. Assim, nota-se certa monotonia na rotina diária, o que pode ocasionar predisposição ao desânimo e à depressão.

Outras observações compartilhadas, que merecem destaque, dizem respeito à falta de transporte público e até mesmo de vias que conectem os bairros periféricos, pois os moradores necessitam se deslocar em direção ao centro da cidade e, para tanto, precisam ter acesso a meio de transporte ou a caminho que ligue seu bairro às localidades vizinhas, aonde se deseja chegar. Tal transtorno provoca e intensifica as adversidades citadas anteriormente sobre engarrafamento, duração do percurso e deficiência do transporte público.

Em alguns relatos, os discentes mencionaram notar certa diferença quando se afastam de seu bairro e vão para outros fora da zona leste da cidade. Por exemplo, ao citarem Vila Olímpia observam que há menos negros e mulheres nas ruas. Outros estudantes disseram que chegam a gastar duas horas para ir ao trabalho e duas horas e vinte minutos para retornar para casa. Mesmo em época de pandemia não perceberam nenhuma diferença com relação à duração do deslocamento.

Além disso, como parte da atividade, os cursistas responderam a um formulário *on-line*, cujo anonimato dos respondentes foi garantido, sobre as condições de mobilidade dos estudantes e, a partir dessa pesquisa, foi feita uma análise que culminou na apresentação das experiências e resultados das práticas pedagógicas realizadas na perspectiva da metodologia do mapeamento colaborativo digital. Isso ocorreu como forma de reflexão sobre as condições de mobilidade cotidiana, ou situação de isolamento social, dos estudantes do Polo UniCEU Água Azul/UAB Cidade Tiradentes no contexto de pandemia.

3. Mesa redonda para uma conversa

Após os encontros do curso de extensão, o professor Ricardo Barbosa da Silva propôs uma mesa redonda para criar uma roda de conversa com o objetivo de apresentar aos cursistas os resultados das pesquisas, oriundos dos formulários respondidos no último encontro do curso de extensão. Além da apresentação dos resultados, buscou-se criar mais um momento de discussão e reflexão sobre o assunto debatido durante os dois encontros mencionados anteriormente.

A ação ocorreu de forma remota na quinta-feira, dia 18 de novembro de 2021, às 19h, pela plataforma digital *Google Meet*, pois era a plataforma digital utilizada anteriormente no curso de extensão e, portanto, os participantes já estavam habituados com ela. O encontro foi organizado pela estudante bolsista Gabriela Carrasco e pelo Secretário Acadêmico da UniCEU Água Azul Jairo Pereira Gomes.

Para compor a Mesa Redonda, além do professor Ricardo Barbosa da Silva, participaram: o Coordenador do polo UniCEU Água Azul, Ricardo Peres de Almeida, e dois cursistas convidados, Daiana Cristina Cubas e Luiz Carlos dos Santos Brito.

Dando início ao evento, o coordenador do polo, Ricardo Peres de Almeida, anunciou o tema e o objetivo da roda de conversa e, em seguida, apresentou os demais componentes da mesa. Na sequência, o professor Ricardo Barbosa apresentou os resultados das reflexões, discussões e atividades do curso de extensão “Travessias urbanas e biografias das (i)mobilidades: mapeamento social e colaborativo em tempos de pandemia na metrópole de São Paulo”, exibindo gráficos sobre variados tópicos e compartilhando depoimentos anônimos de cursistas.

Depois, iniciou-se o debate com o coordenador do polo expondo algumas considerações sobre os resultados apresentados, destacando a preferência dos participantes da pesquisa pelo uso do transporte individual, mesmo com a alta dos preços dos combustíveis e o tempo gasto no percurso de ida e volta do trabalho para casa.

Na sequência, os cursistas expuseram suas observações e conclusões a respeito do curso de extensão e da temática apresentada, apontando questões importantes sobre travessias urbanas, relacionadas à mobilidade e à imobilidade da população paulistana durante a pandemia, sugerindo políticas públicas que poderiam melhorar o transporte público para os moradores da zona leste da Cidade de São Paulo, como a criação de rotas alternativas para se chegar ao centro da cidade e de vias que interligassem os bairros vizinhos.

Então, destinou-se um momento para perguntas e comentários dos outros participantes do evento, que contribuíram com análises e ponderações sobre o objeto de estudo exposto, além de compartilhar suas experiências e vivências referentes ao tema da mesa redonda.

A essa altura, discutiram-se questões políticas importantes como obras que deveriam melhorar o transporte público, mas aparentemente apresentam ter outro propósito. Como exemplo disso foi citado o Monotrilho, Linha 15 Prata do metrô, que ligará os distritos do Ipiranga à Cidade Tiradentes, passando pelos bairros da Vila Prudente, Parque São Lucas, Sapopemba, Iguatemi, entre outros. Tal construção metroviária teve início em 2010 com promessas de estar pronta para a Copa do Mundo e Olimpíadas que ocorreram no Brasil, respectivamente em 2014 e 2016. Infelizmente, a obra liga apenas o trecho de Vila Prudente a São Mateus e, possivelmente, levará mais alguns anos para ser concluída. Durante o debate, os participantes afirmaram acreditar que essa construção deixou de ser uma política pública e será usada como projeto eleitoral, de tal forma que os candidatos a cargos eletivos farão propagandas eleitorais com dizeres de inauguração de estações do Monotrilho, uma obra que já deveria estar concluída há anos, facilitando a vida da população.

Por fim, o professor Ricardo Barbosa teceu algumas considerações finais sobre o curso e a pesquisa apresentada, incentivando todos à pesquisa e estudo acadêmicos. Durante o debate foram levantados questionamentos importantes, como as possíveis soluções para melhoria do transporte na região, o impacto da ineficácia de políticas públicas na vida das pessoas, a percepção do problema pelos moradores da comunidade e o papel do cidadão diante de tais dificuldades. Portanto, o curso assegurou uma formação de qualidade aos participantes, por meio da produção de saberes baseados nas experiências cotidianas e reflexão crítica sobre dados colhidos durante a pesquisa.

Conclusão

Tanto o curso de extensão quanto a Mesa Redonda demonstraram resultados significativos, pois houve um esforço para o aprimoramento da criticidade dos

cursistas, possibilitando a eles debater e argumentar com maior precisão e mais propriedade sobre o tema. Os resultados positivos de aprendizagem desse trabalho efetuado ocorreram, principalmente, porque os cursistas foram construtores do próprio conhecimento juntamente com o professor, pois, como afirma o educador Paulo Freire, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 15).

Além disso, os cursistas teceram elogios a respeito do curso e da Mesa Redonda, agradecendo pelo empenho e didática do professor Ricardo Barbosa da Silva; já os participantes não-cursistas que estavam presentes na Mesa Redonda elogiaram não só o evento e a pesquisa do professor, como também as discussões e reflexões promovidas pelos estudantes cursistas que compunham a mesa.

Ademais, com esse estudo, foi evidenciado como a falta de políticas públicas para o desenvolvimento e melhoria do transporte público gera violência e segregação da população paulistana. Violência porque rouba um tempo precioso dos moradores da periferia devido ao longo tempo gasto em deslocamentos para suprir as necessidades básicas, como ir ao trabalho ou ao comércio. Segregação por separar os cidadãos de outros locais da cidade, até mesmo de bairros vizinhos, sem uma via que conecte os espaços ou um transporte público eficiente, dificultando o acesso entre eles.

Em meio a essas questões, reconhece-se a importância dos trabalhos como o analisado neste estudo, a fim de apurar a visão crítica e observar não só as dificuldades enfrentadas pela população, bem como suas causas, com o objetivo de encontrar possíveis soluções para a busca de uma sociedade mais democrática.

Dessa maneira, foi possível discutir como uma rotina fatigante tem a capacidade de interferir na vida das pessoas, produzindo um comportamento que naturaliza determinadas situações e adversidades, como a dificuldade e o tempo gasto para a mobilidade urbana, aceitando-as de forma passiva. Como afirmou Paulo Freire:

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca (FREIRE, 1987, p. 29).

Portanto, esta ação pedagógica da UniCEU Água Azul, em parceria com a Unifesp, buscou promover o desenvolvimento intelectual dos participantes, de tal forma que possam enxergar o seu dia a dia com um olhar mais crítico, compartilhar seus conhecimentos com outros membros da comunidade e criar suas

próprias hipóteses para gerar novas ideias a respeito da sociedade em que vivemos, promovendo diálogos para a construção de uma cidade mais igualitária e justa para todos.

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan.-fev.-mar.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira. Propostas de mapeamentos colaborativos como estratégias para o ensino de Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 49-61, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME nº 32, de 2 de agosto de 2021. Reorganiza o funcionamento da Universidade nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU da prefeitura do município de São Paulo vinculados à Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 3 ago. 2021. p. 16-17.
- SILVA, C. A.; SCHIPPER, I. Cartografia da ação social: reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade. **Revista Tamoios** [Online], Rio de Janeiro, v. 8, p. 25-39, 2012.

Informações sobre os autores

Jairo Pereira Gomes

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Nove de Julho; bacharel e licenciado em Letras pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de São Paulo. Secretário acadêmico da Rede UniCEU da Prefeitura do Município de São Paulo.

Ricardo Peres de Almeida

Bacharel e licenciado em Letras pela Universidade do Grande ABC; licenciado em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo. Especialista em Tradução pelo Centro Universitário Ibero-Americano. Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo. Coordenador de polo da Rede UniCEU da Prefeitura do Município de São Paulo.

Periferia, cultura e memória no noroeste paulistano: o território de Perus e a ebulição de suas vivências

RAPHAEL PEREIRA MARQUES

Resumo

A presente reflexão tem como proposta analisar determinadas relações que estão sendo estabelecidas nas periferias da Cidade de São Paulo entre seus moradores, movimentos sociais, – com destaque, mais recentemente, para os coletivos do campo da cultura – e a memória social nesses territórios. É necessária a compreensão de que, no contexto urbano, as narrativas em torno da memória de territórios periféricos tendem a ser invisibilizadas diante da narrativa hegemônica sobre a memória da cidade, dominada pelo processo produtivo. No entanto, experiências como as de Perus, no noroeste paulistano, assim como de outras periferias, têm estabelecido diferentes relações da população com a memória social local. Sendo assim, tem se tornado possível a criação de significados diversos no que tange à memória das periferias, por exemplo como instrumento de mobilização, ação política e planejamento urbano.

Palavras-chave: movimentos sociais; território; memória; planejamento urbano.

Abstract

This study aims to analyze certain relationships that are being established on the outskirts of the city of São Paulo between its residents, social movements, – with emphasis, more recently, on collectives in the field of culture – and the memories that are part of their territories. It is necessary to understand that, in the urban context, the narratives around the memory of peripheral territories tend to be made invisible in the face of the hegemonic narrative about the memory of the city, dominated by the production process. However, experiences such as in Perus, northwestern region of São Paulo, as well as other peripheral territories of the city, have established different relationships between the population and the memory of their territories. Thus, it is possible that different meanings are created regarding the memory of the suburbs, making it, for example, an instrument of mobilization, political action and urban planning.

Keywords: social movements; territory; memory; urban planning.

Introdução

Perus, de certa maneira, vem há muitos anos inserindo a região noroeste simbolicamente no mapa da Cidade de São Paulo. Pouco a pouco vamos observando esta porção periférica paulistana se disseminar, não só no conhecimento geral da população, mas nos planos e desenhos urbanísticos do município. De território indígena, sítio de exploração de minérios, borda rural da então Vila de São Paulo de Piratininga para depois se tornar um subúrbio operário da cidade industrial, até o seu atual reconhecimento como parte da periferia da metrópole, Perus e o noroeste paulistano vêm desenvolvendo saberes e experiências que merecem destaque e confluem em importantes dinâmicas sociais da cidade.

Este trabalho apresenta alguns elementos que se relacionam com essas experiências, mais especificamente, no tocante à cultura e à memória do território de Perus e do noroeste de São Paulo. Como base para esta reflexão, trazendo à tona algumas de suas representações existentes, foram consultados desde dados oficiais a figurações, territorialidades e “rugosidades”¹ (SANTOS, 2006, p. 92). Destacam-se sua formação histórico-social e alguns dos determinantes socioeconômicos e culturais que interessam para a reflexão. Por fim, é analisado o cenário mais contemporâneo do território e a participação de novos sujeitos políticos na configuração de experiências, sobretudo, no campo da cultura e da política.

Dessa forma, são tratadas as dinâmicas culturais e as memórias de Perus e como “sujeitos periféricos”² (D’ANDREA, 2013) desse território se articulam em torno delas, com o objetivo de dar um passo adiante na identificação de narrativas que, geralmente, são invisibilizadas. Isso ocorre, sobretudo, na sua relação com as representações dominantes sobre as periferias das cidades brasileiras. Vale lembrar que esses territórios são tratados, muitas vezes, como espaços sem memória, ou têm a percepção sobre eles limitada apenas à dimensão da ausência de recursos materiais e de sua expropriação, o que também não deixa de ser uma realidade para a população.

1 O conceito de “rugosidades”, tal como definiu Milton Santos, remete às heranças materiais depositadas pelo tempo no espaço a partir das ações e experiências que nele se realizaram.

2 A compreensão do conceito de “sujeitos periféricos”, elaborada por Tiaraju D’Andrea, parte da ideia de sujeitos políticos que se formaram nas periferias da Cidade de São Paulo a partir dos anos 1990 e que passaram a se articular e mobilizar suas ações com base no orgulho de morar na periferia e se reconhecer como tal, tendo os movimentos culturais importante participação nesse processo.

1. Perus e o noroeste paulistano: representações, indicadores e inserção na divisão político-administrativa da cidade

Primeiramente são apresentados os dados oficiais. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população total do distrito de Perus era de 80.187 habitantes (IBGE, 2012) à época do levantamento³. Se considerarmos os limites da subprefeitura de Perus, ou seja, somando-se os distritos de Perus e Anhanguera, a população total chegava a 146.046 habitantes. Em números mais atualizados, a partir de projeção feita pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação Seade), a população total seria de 176.363 habitantes para o ano de 2021 (SEADE, 2021). Desses, 48,8% no distrito de Perus eram pretos ou pardos, enquanto esse índice era de 50,3% no distrito de Anhanguera. Além disso, viviam na mesma região pouco mais de 50 mil mulheres quando da época do último censo (ALENCAR, 2016).

De acordo com o *Mapa da Desigualdade da Cidade de São Paulo de 2019* elaborado pela Rede Nossa São Paulo (2019), a renda média familiar mensal no distrito de Perus era aproximadamente de R\$ 2.642,90 se somados os rendimentos de todos os membros da família no mês, tornando-o o penúltimo distrito do município em questão de renda familiar média, à frente apenas do distrito de Lajeado, na Zona Leste da cidade. Se considerarmos novamente a circunscrição da Subprefeitura de Perus, o distrito de Anhanguera possuía, de acordo com o mesmo levantamento, uma renda familiar média mensal de R\$ 2.927,07, ocupando a 86ª posição dos 96 distritos da cidade (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2019).

Em Perus estão espalhados quarenta e cinco bairros e vilas, enquanto em Anhanguera são apenas nove. Dentre os nove bairros de Anhanguera, o que mais se destaca é o Morro Doce – referência atribuída às antigas plantações de cana-de-açúcar que existiam nas propriedades da região – e que normalmente se confunde com o nome do próprio distrito. A região é formada por bairros, vilas e jardins que ainda se dividem estruturalmente em casas de alvenaria e barracos, ruas asfaltadas e vielas de terra batida. Cerca de 10,9% das residências de Perus estão localizadas em favelas, em relação ao total de domicílios, enquanto 4% delas se enquadram nessa condição no distrito de Anhanguera, conforme a Rede Nossa São Paulo (2019).

Vale ressaltar, porém, que as desigualdades são vividas concretamente nos territórios intraurbanos da cidade, sobretudo naqueles relegados às severas

3 O último censo realizado pelo IBGE já possui mais de uma década, o que deve ser considerado ao se pensar na confiabilidade da informação. Vale destacar que o Censo 2020 encontrava-se sob ameaça em decorrência das dificuldades para a sua realização impostas pela pandemia da COVID-19, mas também pelo corte orçamentário que inviabilizou seu financiamento por parte do governo federal. De todo modo, o Censo 2020 foi iniciado em 2022.

expressões da questão social, nos quais os direitos se colocam justamente como uma ordem distante da vivência cotidiana da maioria dos sujeitos. Nesse sentido, as densidades das desigualdades e as dificuldades de acesso a direitos estão impregnadas também de influências e determinações sócio-históricas.

Embora sejam informações importantes, as divisões político-administrativas e os dados administrativos da cidade nem sempre representam, de fato, os territórios de vida e as múltiplas relações que são estabelecidas pelos laços e redes de moradores desses territórios. Apesar de Perus ter contornos muito bem definidos na cartografia oficial do município, com sua própria subprefeitura, também responsável pelo distrito de Anhanguera, trata-se de um território onde vivem e circulam sujeitos periféricos, moradores, que estabelecem fluxos, relações e lutas permanentes, para além dessa representação administrativa.

2. Memórias da formação de Perus e do noroeste paulistano: fronteiras de territórios indígenas, rurais-minerários e suburbanos

Apesar de ser muito provável o povoamento da região por povos indígenas desde antes do início do século XVI, temos poucos registros das memórias anteriores a esse período. É a partir do momento da invasão do noroeste paulistano por bandeirantes em busca de ouro de aluvião nos córregos locais que passamos a ter registros um pouco mais precisos sobre a formação de Perus e do seu entorno do noroeste de São Paulo. No entanto, não podemos esquecer que se trata de um território em que os povos Guaranis habitavam e utilizavam há séculos como ponto de referência em suas migrações por conta da altura privilegiada proporcionada pelo Pico do Jaraguá e que para lá voltaram, para residir e resistir (GABRIEL, 2020).

Desde as primeiras inserções em busca de ouro, houve a permanência de famílias invasoras na região, levando à miscigenação com as comunidades indígenas locais, ao passo que foram se estabelecendo algumas poucas propriedades rurais nas intermediações, onde predominava uma população caipira cabocla. Conforme José de Souza Martins (2008), as primeiras ocupações das bordas da cidade de São Paulo eram compostas por famílias de origem rural com essas características e que viviam praticamente em uma economia de subsistência, habitando o entorno da cidade e o interior. Essa borda rural da então vila abastecia as necessidades da pequena população que, até aquele momento, vivia no incipiente assentamento humano, não rural, da cidade. Esse foi o cenário de parte de Perus e de seus arredores durante muitos anos.

Outra parte, de acordo com Ana Cristina Vellardi, foi marcada pela atividade de mineração, também determinante para a configuração da região noroeste da atual

metrópole paulistana, definindo parte significativa de sua formação geográfica e histórica (VELLARDI, 2017, p. 162). A busca pelo ouro no noroeste paulistano, que se iniciou no século XVI, perdurando por muito tempo em diversas investidas, proporcionou a localização de jazidas de calcário na região, com exploração mais intensiva a partir de fins do século XVIII. Isso não garantiu somente o redesenho da paisagem, mas também foi propulsor de diversas atividades que viriam a se desenvolver, inclusive, industriais, seja na extração do calcário e revenda em estado bruto, seja na sua utilização na fabricação de cimento, cal e gesso. O ouro, dessa forma, provocaria a descoberta do calcário e, a partir daí, foram desenvolvidas atividades de transformação industrial relacionadas a essa matéria-prima.

Em decorrência da constatação das jazidas de calcário próximas, instalou-se em 1924 o que se tornaria a maior fábrica de cimento do Brasil até então, ao lado da estação férrea de Perus, a Companhia Brasileira de Cimento Perus Portland S. A. (CBCPP). Essa localização industrial dispunha de matérias primas, transporte ferroviário e contava com força de trabalho próxima, além de um mercado consumidor com demanda crescente. A CBCPP foi criada com o capital internacional de uma indústria canadense, atraída pelo processo de urbanização de algumas cidades brasileiras na época, especialmente de São Paulo (SIQUEIRA, 2001). Todo o maquinário industrial foi importado e a estrada de ferro Perus-Pirapora também foi incorporada ao capital da empresa.

A presença da Cimento Perus, como era chamada a fábrica, e das demais atividades relacionadas à sua produção na região, combinada com a mão de obra operária crescente – instalando-se cada vez mais no subúrbio ou em suas proximidades, em busca de empregos na indústria –, fez com que Perus e o noroeste paulistano se transformassem profundamente a partir desse período. Essas mudanças articularam grande parte da vida pública e política do território. Os trabalhadores da Cimento Perus começariam a se organizar por meio de reivindicações por melhores condições de vida e de trabalho. Mais tarde, entre os anos 1950 e 1960, os operários cimenteiros e demais sindicalistas locais acabariam sendo conhecidos pela alcunha de “Queixadas”⁴ e eternizaram esse apelido com a greve operária mais longa da história brasileira (SIQUEIRA, 2009). Vale destacar que essa memória incide até hoje sobre o território com seus vetores e que sujeitos periféricos da região vêm ressignificando e se reapropriando dessa experiência, como descreveremos mais à frente.

A partir dos anos 1970, a Igreja Católica, que já se articulava com os movimentos operários anteriores, encamparia lutas pelo acesso à água no Jardim do Russo, bairro de Perus, na época de seu pleno crescimento (DINIZ, 2012, p. 123).

4 O apelido deriva do nome dado aos porcos do mato facilmente encontrados na região à época. Por seu temperamento raivoso, foram usados como apelido para os operários grevistas da Fábrica de Cimento de Perus.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) presentes naquele subúrbio operário movimentavam a realidade política do território em torno da garantia de direitos sociais e fundamentais. Outras pautas dos movimentos de bairro se fortaleceriam ao longo dos anos 1980 e se entrelaçariam com a formação de associações comunitárias, mais tarde parceiras do poder público na gestão de serviços sociais, como constatado nas trajetórias de vida também observadas por Diniz (2012). De todo modo, é importante ressaltar a efervescência dessas lutas sociais, cada uma própria de sua experiência, diante das contradições urbanas existentes ainda hoje nos territórios periféricos da Cidade de São Paulo.

Eder Sader, ao tecer considerações sobre os movimentos sociais nos anos 1970-1980 que se formaram na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), destaca a experiência da luta nos núcleos urbanos, explicando:

Pois quando observamos os traços dos movimentos sociais ocorridos em São Paulo nos anos [19]70, nos damos conta de que eles dificilmente podem ser explicados pela exposição das “condições dadas”, decorrentes do sistema social: os padrões da acumulação capitalista, o desenvolvimento urbano (ou sua crise), a forma do Estado. Das condições do chamado “milagre brasileiro”, com suas fatias de superexploração para tantos e vantagens para outros, não se consegue deduzir nem as mudanças no comportamento sindical, nem as motivações presentes nas comunidades de base, nem a emergência de donas de casa das periferias em mobilizações de bairro do modo como o fizeram nem, aliás, qualquer uma das tendências presentes na ação das classes sociais (SADER, 1988, p. 38).

A mobilização dos movimentos sociais de bairro pelo direito de acesso a serviços e bens coletivos, como a infraestrutura básica e moradia, foi importantíssima para as conquistas da classe trabalhadora e periférica na Cidade de São Paulo nesse período. Isso não se limitou a Perus e aos movimentos operários e de bairro existentes no território, assim como à região noroeste, pois é possível se observar o fenômeno em diversos territórios periféricos da cidade.

No que concerne a Perus, a relativa estabilidade do território e da estrutura fundiária da região passou a sofrer uma reconfiguração no início dos anos 1990. Isso não quer dizer que as características de um território indígena, rural-minerário e de subúrbio operário, se perderam no território. Elas ainda estão em suas rugosidades e são marcas que lhe deixam traços até os dias de hoje, embora não possamos dizer que as dinâmicas sejam exatamente as mesmas daquelas do passado. As estruturas da Cimento Perus permaneceram, assim como a memória de sua luta operária. A região noroeste, no entanto, com o tempo passaria cada vez menos a ser reconhecida como subúrbio, para se tornar mais comumente chamada de “periferia”⁵.

5 Utilizamos o termo aqui conforme a concepção sociológica que vem sendo trabalhada por diversos estudiosos e pesquisadores das periferias, como Tiaraju D'Andrea (2013).

3. Perus e a região noroeste de São Paulo: contemporaneidade periférica e novos personagens políticos no campo da cultura

Profundas transformações aconteceriam dos anos 1990 em diante nas periferias da Cidade de São Paulo. Velhos e novos cenários se apresentariam nesses territórios até a sua configuração atual. Outras demandas sociais na periferia continuariam a existir. Esse é o caso da cultura, na luta por equipamentos como Casas de Cultura, Bibliotecas, Centros Educacionais Unificados (CEUs) com cinemas e teatros, ainda hoje, muito ausentes na realidade e na dimensão cultural que dialoga com a população periférica. Nesse sentido, não se trata de dizer que as demandas relativas à moradia e demais direitos sociais básicos deixaram de existir, pelo contrário, pois essas questões ganham relevo em um momento de forte impacto social negativo da pandemia da COVID-19 (OLIVEIRA, 2020) nas periferias, que voltam a sentir mais fortemente a expressão da fome. Mas a cultura também se fortaleceu como pauta de discussão política e de reivindicação nesses territórios da cidade.

Em Perus e no noroeste de São Paulo não foi diferente. A partir de meados dos anos 2000 pudemos observar em Perus o surgimento de coletivos culturais, como é o caso da Comunidade Cultural Quilombaque e outros agrupamentos culturais do território que têm importante participação na mobilização política atual. Esses coletivos passaram a se articular em torno das pautas que antes estavam concentradas nos movimentos sociais de bairro e nas suas memórias de luta, como no caso da memória da luta operária dos Queixadas. Fato é que esses coletivos trouxeram novas perspectivas para as lutas sociais para as periferias e um novo olhar sobre as demandas de acesso à cidade.

De acordo com Tiaraju D'Andrea, a produção cultural periférica, principalmente a partir do discurso e narrativa do *rap* nos anos 1990, acarretaria um novo olhar dos próprios moradores desses territórios ao reconhecerem-no como periferia. Passamos assim à predominância periférica sobre o discurso a respeito da própria periferia (D'ANDREA, 2013, p. 44). Os coletivos artísticos e culturais que se capilarizaram nas periferias da cidade velozmente, dos anos 1990 em diante, exerceram também forte papel nesse processo.

Além disso, conforme Silvia Raimundo:

Os integrantes dos Coletivos, formados em um contexto reivindicatório, desenvolvem suas atividades artísticas, em diferentes linguagens, contudo associadas às lutas políticas. A linguagem e a estética das artes tornam-se veículos para a exposição de críticas à ordem racionalidade. Arte e cultura criam espaços de liberdade de expressão e trocas de saberes, com slams e saraus, urdindo condições para a

construção de outros olhares sobre a cidade. Criam constantemente projetos éticos, estéticos e comprometidos com a periferia, onde São Paulo, vista pelos empreendedores imobiliários, latifundiários urbanos e Estado como espaço do capital, toma outra dimensão, uma cultura de caráter democrático confere a cidade uma estética política (RAIMUNDO, 2017, p. 146).

Esses novos personagens trazem também novas concepções para aqueles mesmos movimentos que historicamente militavam por acesso a direitos nas periferias. Esses novos olhares agregam, entre outras dimensões, ainda mais a luta dos movimentos das periferias a partir da experiência e vivência da realidade e da relação capital-trabalho mais flexível, vivida pela população mais jovem, que molda a cidade e faz da periferia esse território de fronteiras porosas, de portas liberadas para os interesses do capital e bloqueadas para o bem viver de seus moradores. Esses novos modos de ser e viver e as experiências cotidianas e políticas têm “na arte uma linguagem privilegiada para expressar uma infinidade de reflexões, questionamentos, críticas, utopias e projetos” (RAIMUNDO, 2017, p. 146).

Desse modo, a cultura passa a ferver no sentido da sua mobilização política por meio da participação direta dos sujeitos periféricos na arena pública. A própria conquista, recente, de uma lei municipal específica para o apoio às atividades culturais da periferia, Lei nº 16.496/16 (SÃO PAULO, 2016), mais conhecida como Lei de Fomento à Cultura das Periferias, representa a importância desse tema hoje para o debate dos movimentos. Isso aponta também para a necessidade de realização de um diagnóstico preciso sobre as atividades culturais, autônomas ou não, que estão sendo desenvolvidas nas periferias. Existe um desconhecimento por parte do poder público sobre as inúmeras ações desenvolvidas nesse campo em diversas ocupações culturais pela cidade na atualidade.

Além disso, uma importante referência dessa reflexão e que é produto da luta e resistência dos sujeitos periféricos do noroeste paulistano de Perus, é o instrumento urbanístico do Território de Interesse da Cultura e da Paisagem Jaraguá-Perus conhecido por esses mesmos sujeitos como TICP Jaraguá-Perus, inserido no planejamento urbano da cidade, presente em seu Plano Diretor e fruto direto das experiências de lutas de sujeitos políticos e periféricos que agem no e sobre o território. O TICP Jaraguá-Perus é hoje elemento central para as lutas e conflitos urbanos e das memórias aqui trazidas. Entre 2021 e 2022, o TICP Jaraguá-Perus ressurgiu no debate urbano com a revisão do Plano Diretor da cidade, explicitando os diversos interesses e concepções de cidade a partir desse instrumento. O que reflete nos próprios elementos que configuram o TICP, incluindo dimensões socioeconômicas, além da necessidade do direcionamento de políticas públicas intersetoriais para esses, com o objetivo de seu desenvolvimento sustentável.

A periferia foi colocada em posição marginal na memória oficial da cidade, como se fosse incapaz de participar de suas representações, inclusive, por uma suposta irrelevância dos acontecimentos que ali se passam, ou então, pela carência dos recursos materiais. Ao contrário disso, observa-se que os diferentes territórios da cidade e, sobretudo, suas periferias, têm muito a dizer sobre sua formação e sobre os processos sociais que nela se desenvolvem. Ainda mais em uma cidade como São Paulo e num tempo em que as dinâmicas sociais são várias e constituídas por complexas redes, onde centro e periferia possuem fronteiras porosas entre si, partilhando de muitos processos sociais, de formas diferentes.

Conclusão

Ao contrário de uma foto estática, o território é vivo e dinâmico cujos processos ocorrem como em um filme, tomando corpo a partir do encadeamento de imagens e no desenrolar de suas narrativas. Essa noção de espaço como processo nos remete às concepções de Henri Lefebvre, considerando o espaço socialmente produzido (LEFEBVRE, 2013). São os aspectos humano-sociais, como o seu uso dado a partir da ação social, que dão ao espaço a característica de vivacidade, não sendo possível enxergá-lo tão somente como obra, fruto de uma planificação do espaço-físico. Como nos lembra Lefebvre: “O conceito de espaço liga o mental e o cultural, o social e o histórico” (LEFEBVRE, 2013, p. 126). Desse modo, não sendo meramente um objeto físico-natural, tampouco um genérico, trata-se de um conceito de espaço como espaço-processo.

Os diferentes territórios urbanos mediatizam as relações de classe nas cidades, além dos modos e as condições de vida inerentes às condições de vida dessas classes nas áreas urbanas. Nas periferias, a precariedade, o desprovisionamento material e restrição de acesso a direitos são marcados pelas dinâmicas de exploração e desigualdades, tornando-se muito próximos às mediações de produção e reprodução da vida, porém, não se resumindo a isso. Os territórios periféricos são compostos de vidas, histórias e sentidos heterogêneos, com traços, significados, sociabilidades comuns que se inter cruzam com a produção do espaço como vetor dinamizador de experiências comuns tecidas no âmbito sócio-histórico e territorial.

Tratar desses contextos territoriais significa também dar um passo adiante na identificação das condições dos lugares de vida das pessoas sob o ponto de vista dos recursos, de experiências e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que ali vivem. Inclusive, de suas potências. Os “territórios de vivência”⁶ trazem a marca do cotidiano, daquilo que se faz presente na simplicidade do viver e na sua dinâmica

6 Conceito elaborado por Dirce Harue Ueno Koga (2011), a quem dedico este artigo, em sua memória.

que envolve as circunstâncias objetivas, mas também das subjetividades que estão em jogo. Os territórios de vivência da população são sua expressão real, lugares nos quais a vida se desenrola como ela é.

Desse modo, explica Koga que:

A dimensão territorial traz elementos que permitem uma perspectiva da totalidade da questão social: já que trabalha não somente com os aspectos das necessidades, como se refere às próprias relações estabelecidas entre os sujeitos e seu cotidiano de vivência, esta relação dinâmica se contrapõe à corriqueira e simplista noção de necessitados ou carentes como comumente se referem as políticas direcionadas aos pobres, que os destitui da condição de sujeito (KOGA, 2011, p. 40).

Assim, essa dinâmica não é igual em todas as partes, afinal, até mesmo a noção de mundo só existe de maneira abstrata – não é concreta. O espaço-tempo que se hegemoniza pelo vetor do capital também ocorre de maneira desigual nos territórios, lugar em que essa disputa se dá também entre os sujeitos que dão realidade ao espaço, a partir de sua territorialidade. A experiência a partir do território, sobretudo, da escala de seu cotidiano pode ser reveladora. Como menciona a metáfora de Milton Santos acerca do retorno ao território: “Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche” (SANTOS, 1994, p. 15). É dessa maneira que podemos pensar que, embora tenhamos escalas em que essa racionalidade se impõe, também encontramos resistências e contradições.

Referências

- ALENCAR, Vagner de. Conheça Perus, um lugar repleto de história e que ainda precisa ser desbravado. <https://32xsp.org.br/2016/11/21/conheca-perus-um-lugar-repleto-de-historia-e-que-ainda-precisa-ser-desbravado/ravado>. 32xSP, 2016. Disponível em: Acesso em: 8 dez. 2021.
- D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.
- DINIZ, Rodrigo Aparecido. **Territórios, sociabilidades e territorialidades: o tecer dos fios na realidade dos sujeitos dos distritos de Perus e Anhanguera da cidade de São Paulo**. 2012. anais (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.
- GABRIEL, Thiago. Os Guarani contra o fim do mundo. **Revista Vai dá Pé**, 2020. Disponível em: <http://vaidape.com.br/2020/03/os-guarani-contr-a-o-fim-do-mundo/>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- KOGA, Dirce Harue Ueno. **Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2011.

- LEFEBVRE, Henri. Prefácio: A produção do espaço. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 123-132, 2013.
- MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica: origens sociais do eu dividido no subúrbio operário**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- OLIVEIRA, Sandro Barbosa de. Impactos da COVID-19 nas periferias. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Acervo online. 26 de junho de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/impactos-da-covid-19-nas-periferias/>. Acesso em: 16 de dezembro de 2021.
- RAIMUNDO, Silvia Lopes. **Território, cultura e política: movimento cultural das periferias, resistência e cidade desejada**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.
- REDE Nossa São Paulo. **Mapa da desigualdade**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em: 8 dez. 2021.
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- SANTOS, Milton. O Retorno do Território. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Heutec, 1994.
- SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.496, de 20 de julho de 2016. Institui o Programa de Fomento à Cultura da Periferia de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, 20 jul. 2016.
- SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados. **Projeção populacional para o município de São Paulo**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://populacao.seade.gov.br/populacao-2021-msp/>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- SIQUEIRA, Elcio. **Companhia Brasileira de Cimento Portland Perus: contribuição para uma história da indústria pioneira do ramo no Brasil (1926-1987)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 2001.
- SIQUEIRA, Elcio. **Melhores que o patrão: a luta pela cogestão operária na Companhia Brasileira de Cimento Portland Perus (1958-1963)**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2009.
- VELLARDI, Ana Cristina Valcarcel. **Uma narrativa histórica e geográfica de paisagem da porção noroeste da metrópole de São Paulo: uma contribuição à educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

Informações sobre o autor

Raphael Pereira Marques

Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Analista de Conhecimento Aplicado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

2

OLHARES
SOBRE
A EDUCAÇÃO
E A PEDAGOGIA
NA CIDADE DE
SÃO PAULO

Gestão democrática na perspectiva da educação integral: o programa São Paulo Integral na EMEF “Aclamado”

TALITA SILVA SOUZA

Resumo

A Educação pública passa por constantes transformações em suas concepções, metodologias pedagógicas, fazendo-se necessário o debate sobre questões sociais da contemporaneidade e sobre o currículo tradicional no cotidiano escolar. O presente artigo possui como objetivo investigar como o Programa “São Paulo Integral” vem sendo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Aclamado” no que diz respeito aos aspectos relacionados à gestão democrática e à educação em tempo integral. As questões culturais, políticas e sociais oportunizam o processo de ensino e aprendizagem que propõe em sua matriz curricular um diálogo com a formação e com os saberes dos indivíduos, integrados com o saber formal, possibilitando aos estudantes e a toda comunidade escolar contextualização e emancipação. A partir de observação ativa, desenvolveu-se um estudo de caso descritivo, cuja abordagem qualitativa permeou a coleta de dados numa perspectiva de análise e reflexão pautadas na pesquisa bibliográfica e documental. O estudo nos revelou aspectos de uma educação ao mesmo tempo plural, singular e integral da criança e adolescente como sujeitos de aprendizagens. O Programa busca promover uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno do educando na sua singularidade.

Palavras-chave: educação pública; espaço democrático; desenvolvimento integral.

Abstract

Public education undergoes constant transformations in its conceptions, pedagogical methodologies, making it necessary to debate contemporary social issues and the traditional curriculum in everyday school life. This article aims to investigate how the “São Paulo Integral” Program has been developed at the “Aclamado” Municipal Elementary School, with regard to its aspects related to democratic management and full-time education. Cultural, political and social issues provide opportunities for the teaching-learning process that proposes in its curricular matrix a dialogue with the formation and knowledge of individuals, integrated with formal knowledge, enabling students and the entire school community to contextualize and emancipate. Based on an active observation methodology, a descriptive case study was developed, whose qualitative approach permeated the data collection in a perspective of analysis and reflection based on bibliographic and documentary research. The study revealed aspects of a plural, singular and integral education of children and adolescents as subjects of learning. The Program seeks to promote an education aimed at welcoming, recognizing and fully developing the student in his/her uniqueness.

Keywords: public education; democratic space; integral development.

A pesquisa foi realizada tendo em vista que a EMEF “Aclamado” foi uma escola piloto para implantação do Programa “São Paulo Integral”, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em todas as turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Introdução

Considerando a escola como um instrumento de intervenção social, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Aclamado”, situada em uma região de vulnerabilidade, na zona leste de São Paulo, apresenta baixos índices nas avaliações externas e em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com medidas de fluxo e desempenho escolar abaixo do esperado. A referida escola foi inaugurada em 2016, com a proposta de implantação do Programa São Paulo Integral (PSPI), iniciativa que estabelece diretrizes para a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes em ambiente escolar, considerando os princípios e diretrizes pedagógicas da Educação Integral, em tempo integral.

Partindo dessa proposição paradigmática de inovação na educação pública da Cidade de São Paulo, coube à gestão romper com o paradigma tradicional de educação estritamente formal e se apropriar de uma nova visão que concebe uma gestão democrática participativa dentro da concepção progressista de Educação Integral.

Diante desse desafio, os gestores da unidade foram incumbidos de promover a inclusão de todos os trezentos e cinquenta estudantes em tempo integral, sendo uma turma para cada ano, a fim de priorizar a qualidade no processo educacional. O currículo foi redimensionado para que contemplasse tanto os saberes acadêmicos da educação formal, quanto os saberes circunscritos às atividades sócio-histórico-culturais oriundos da cultura popular presentes na educação não formal, consolidando assim a concepção de Educação Integral, com a proposição de formação omnilateral do educando.

O presente artigo pretende refletir sobre como o PSPI vem sendo desenvolvido na EMEF “Aclamado”, no que tange aos aspectos relacionados à gestão democrática e participativa, e à Educação Integral, por meio de pesquisa exploratória de forma a confrontar os possíveis avanços e retrocessos nos indicadores dos resultados escolares. Assim, pretende-se demonstrar que é possível administrar uma escola com propostas genuinamente democráticas e suplantando os paradigmas cristalizados referentes à educação formal e tradicional dentro da rede pública municipal de SP. O PSPI prioriza a Educação Integral, a qual concebe a aprendizagem sob um prisma pedagógico que nos remete a uma perspectiva holística em que os saberes escolares estão a serviço do desenvolvimento integral do ser humano.

1. Referencial teórico

No presente artigo, a administração democrática e participativa será abordada à luz dos princípios de uma gestão escolar em que a participação de todos os usuários da unidade de ensino no processo de resoluções de conflitos, decisões, reflexões e mudanças é fundamental. Na gestão escolar são essenciais os quatro pilares da gestão democrática: participação, autonomia, descentralização e transparência. Elas são as categorias, ou melhor, os elementos fundantes da administração democrática e se inter-relacionam (BRASIL, 2015). A participação é o principal meio de se confirmar a administração democrática na unidade escolar, permitindo o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e funcionamento da organização escolar.

O princípio constitucional de gestão democrática vigora em nosso país a partir da promulgação da carta magna de 1988 (BRASIL, 1988). Em síntese, de uma forma esquemática, há duas concepções de gestão democrática: uma somente formal e burocrática, em que a descentralização é uma estratégia fundamental para a minimização do Estado, e outra que valoriza a autonomia do gestor com a participação da comunidade escolar, tal como o disposto na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (GONZALEZ; BERNADO, 2013).

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que fixa os princípios do ensino brasileiro, a gestão democrática, estabelecida pelo inciso VI, aumentou a autonomia das escolas no que diz respeito à tomada de decisão, bem como previu a garantia de padrão de qualidade, em seu inciso VII. O artigo 206 organiza o ensino com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado pelo regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

Do mesmo modo, para tornar as instituições escolares eficientes e produtivas, a referida Constituição, em seus artigos 211 a 213, instituiu respectivamente a

organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos e a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais, otimizando os recursos públicos que seriam destinados às escolas (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016).

Ratificando a Constituição Federal, a LDBEN descreve no artigo 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional. O artigo 14 da referida lei estabelece que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme as suas peculiaridades (BRASIL, 1996). Coloca-se como essencial a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com a presença das comunidades escolar e local, em conselhos ou equivalentes, mediante o envolvimento dos diferentes atores sociais (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016). Em outra passagem, a LDBEN institui os princípios legais que asseguram aos sistemas de ensino, atuantes na Educação Básica, as normas de gestão democrática de acordo com as peculiaridades de cada comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Percebe-se assim que a gestão democrática pode se concretizar de diversas formas no contexto escolar. Para tal são fundamentais as seguintes ações: a constituição e atuação do conselho de escola (CE); a produção coletiva do PPP; a fiscalização, pela comunidade escolar, dos recursos que a escola recebe; a transparência na prestação de contas; a avaliação institucional da unidade escolar, dos professores, dos gestores, dos alunos, da equipe técnico-pedagógica; a discussão entre gestores e professores sobre medidas de melhoria na qualidade da educação, assim como a eleição de diretores e outras ações colegiadas.

No que concerne à gestão democrática participativa, qualquer sujeito da comunidade educativa possui importância no processo pedagógico. Não existe um único ator centralizador, mas sim um compartilhamento de responsabilidades, de resoluções de conflitos, de ações, de tomadas de decisão e de práticas. De acordo com Paro, a gestão democrática pressupõe a realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos e cada um dos segmentos sociais que compõem a escola contribuindo para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece no interior do *lôcus* escolar (PARO, 2008).

É fundamental proporcionar uma reflexão no que se refere ao papel do gestor na busca por uma escola pública de qualidade (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016). Alguns pesquisadores exploraram esse campo e analisaram os fatores determinantes para uma escola de qualidade, capaz de promover de forma significativa o desempenho discente (LÜCK, 2000; LÜCK 2009; BOTLER; MARQUES, 2006; COSTA, 2009; GADOTTI, 2009). Eles defendem que a gestão é o fator predominante para

a melhoria da qualidade da educação em se tratando principalmente do controle e dinamização das políticas públicas. Essa concepção se baseia no princípio de que o gestor democrático, com visão da totalidade da escola em seus aspectos administrativos e pedagógicos, terá maiores condições de buscar estratégias que visem à melhoria da educação (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016).

Observa-se que o termo *gestão democrática* está presente em várias legislações vigentes, com destaque para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que no ano de 2007 já apontava a necessidade de melhorias na qualidade educacional do país. Entre suas ações, enfatiza-se o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, pautado pela indução da extensão da jornada escolar e reorganização do currículo de acordo com a perspectiva da Educação Integral (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016).

Outro fator frequentemente associado à melhoria da qualidade educacional refere-se à ampliação do tempo de escola (CAVALIERE, 2007). De acordo com a autora, mesmo diante da ausência de consensos estabelecidos entre os pesquisadores que apontem uma associação causal direta entre a maior duração do tempo escolar e o aumento do rendimento dos alunos, no Brasil, temos visto, desde a entrada em vigor da LDBEN, a propagação de projetos na educação básica pública garantindo uma jornada integral, como política pública, visando potencializar a qualidade da educação.

O documento orientador do PSPI define a unidade escolar como espaço privilegiado para além do ensino acadêmico com o desenvolvimento de outras habilidades e saberes. A unidade educacional é concebida como um espaço primoroso de apoio à formação integral da criança e do adolescente sem, no entanto, considerar-se como o único espaço para essa formação. A escola, por meio de seu PPP, pode e deve proporcionar experiências fora do espaço formal, vinculadas aos projetos institucionais, elaborados em conjunto com a comunidade escolar. Com as crianças, adolescentes e demais atores dos vários segmentos, valoriza-se a cultura própria do entorno, a qual espera-se que se amplie no diálogo com outros saberes. É esse novo tempo de convivência nesses espaços privilegiados, qualificado por essas articulações, que se pretende ou propõe expandir (SME, 2016).

No âmbito do plano de metas da rede pública de educação paulistana, tendo em vista a inauguração de uma escola com gestão escolar que se iniciava a partir de 2016, A EMEF “Aclamado” iniciou o ano letivo com o PSPI em todas as turmas da unidade educacional.

Instituído pela Portaria nº 7.464 de 3 de dezembro de 2015 (SÃO PAULO, 2015), o PSPI apresenta proposta de Educação Integral, em tempo integral, como política pública de educação da Cidade de São Paulo, a partir do mapeamento feito por meio do programa federal “Mais Educação Integral” e das

atividades complementares desenvolvidas no programa “Mais Educação São Paulo”. Respeitando a adesão das unidades educacionais, o PSPI propõe a expansão da jornada do educando para, no mínimo, 7 horas diárias (8 horas-aula) e reorganiza a matriz curricular, de modo a possibilitar que as aulas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da parte diversificada e das experiências pedagógicas que compõem os Territórios do Saber sejam distribuídas ao longo da jornada do educando, quebrando a lógica de turno/contraturno (SME, 2016).

Dentro da proposta desenvolvida pela EMEF “Aclamado”, num sentido mais prático, a atuação direta dos gestores do projeto referente ao cotidiano da escola se iniciou por meio de assembleias com a comunidade de pais e responsáveis pelos educandos. O primeiro passo foi conhecer o bairro, a comunidade local, seus ideais de escola e suas angústias e desejos em relação aos espaços que garantissem às crianças e aos jovens acesso à educação e à cultura o maior tempo possível. Era essencial para que elas não ficassem ociosas e vulneráveis à criminalidade e ao uso indevido de drogas, evidenciados no bairro.

O documento orientador do PSPI percorre toda história e conceitualização de Educação Integral e aponta as mesmas questões que a comunidade retrata. No entanto, quando hoje se fala em Educação Integral é inevitável que os conceitos de inclusão e de equidade sejam mobilizados por estarem presentes em leis, portarias e programas curriculares. Não obstante, ainda se observa que nem sempre se efetivam nos espaços escolares. Educação Integral não se resume a escolas de tempo integral, mas a uma perspectiva de desenvolvimento integral considerando aspectos sociais, afetivos, físicos e intelectuais em um projeto significativo construído pela comunidade escolar.

Historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de *Escola Nova*, deram atenção ao tema da Educação Integral. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, publicado em 1932, apresenta discussões sobre a Educação Integral. A corrente pedagógica escolanovista defendia a reformulação da escola, visando à proteção social e à valorização da experiência cotidiana no ambiente escolar (AZEVEDO, 1932).

Todo esse movimento em torno da Educação Integral, como se vê, é antigo. Ele situa a educação brasileira não na esteira de uma escola isolada do mundo que a cerca, ao contrário, concebe a escola incrustada nesse mundo, em relação multilateral, capilar e de contínuo diálogo. A Educação Integral passa pela condição de existência do educando. Nesse sentido, integralidade também significa constituição de redes de proteção para assegurar a permanência, o bem-estar, a autonomia, a sustentabilidade, a valorização e o desenvolvimento dos educandos e das comunidades (culturais e de saberes) em que estão inseridos (SME, 2016).

Nesse contexto, coube à equipe gestora buscar estratégias que fossem efetivas e garantissem aos educandos possibilidades de aprendizagem que ultrapassem a escolarização regular. Dessa forma, inseriram na matriz curricular comum oficinas e projetos denominados no programa como *Territórios do Saber*. Com essa alteração no currículo são possíveis avanços no processo de formação do sujeito educando no que diz respeito à melhoria nos resultados da aprendizagem e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesse processo, também são previstos: o diálogo entre as metodologias e estratégias utilizadas nas atividades de expansão da jornada, na perspectiva do currículo integrador; a manifestação de propostas curriculares inovadoras; o reconhecimento e ampliação dos territórios educativos e comunidades de aprendizagem; e o atendimento ao sistema de garantia de direitos na perspectiva da proteção integral à criança e ao adolescente (SME, 2016).

Para a realização do trabalho foi consultada a obra de Moacir Gadotti intitulada *Educação integral no Brasil: inovações em processo* (GADOTTI, 2009). O autor traz à tona a discussão dos processos educativos que nos levam ao ensino integral, sendo também uma referência para a construção dessa pesquisa no tocante ao entendimento da importância do ensino integral e à maneira como ele interfere na formação dos indivíduos.

2. Metodologia

A metodologia utilizada envolveu a revisão de literatura, com o intuito de aprofundar o referencial teórico e garantir suporte à investigação. Assim, foram analisados decretos, leis, planos, programas, projetos. Além da legislação, compuseram as principais fontes da pesquisa trabalhos publicados em livros acadêmicos, artigos encontrados nas plataformas *Scholar Google* e Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), organismo ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Assim, essa pesquisa bibliográfica e documental foi realizada a partir de revisão bibliográfica assistemática, por meio da busca de artigos, livros, teses e dissertações referentes à gestão democrática na escola de Educação Integral. De modo complementar, buscou-se identificar a legislação alusiva aos assuntos em pauta (CRESWELL, 2010).

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, que se insere no campo da gestão da educação pública, elegemos a abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva de um estudo exploratório. Para melhor delimitação do estudo de caso (YIN, 2001) adotou-se como objeto de pesquisa a gestão da EMEF

“Aclamado”, no âmbito do PSPI, localizada no município de São Paulo. A pesquisa se configurou como descritiva, cuja abordagem do tratamento dos dados coletados foi qualitativa.

A investigação se desenvolveu em fases, durante os meses de janeiro a junho de 2019, iniciando com a elaboração do respectivo projeto de pesquisa. Posteriormente, procedeu-se à pesquisa bibliográfica assistemática, com a finalidade de construir o referencial teórico. Ao longo da pesquisa documental, na coleta de dados sobre os avanços na área educacional e a ação governamental, estávamos atentas em confrontá-los com os dispositivos legais relacionados ao tema do estudo. Desse modo, buscamos a caracterização da legislação vigente e pertinente para o ambiente legal refletido no campo educacional da EMEF “Aclamado”.

3. Análise dos resultados

Durante os anos de 2017 a 2019 verificou-se um crescimento no número de atividades aplicadas dentro das instituições escolares que não necessariamente são voltadas à instrução do corpo discente. Questões como higiene básica, saúde, alimentação saudável, cuidados e hábitos primários, bem como discussões socioambientais e de convivência têm sido desenvolvidas dentro do ambiente escolar (CAVALIERE, 2002, p. 249).

A EMEF “Aclamado” se apropria de tais conceitos e estabelece um diálogo permanente na sua estética crítico-reflexiva que nos leva a uma síntese, com efeito, propositiva, tendo em vista que nos espaços de formação omnilateral o conceito de Educação Integral é inexoravelmente paradigmático diante das práticas tradicionais. Agregando-se assim às concepções de educação, de infância, de currículo, de metodologia e de avaliação que sustentam o PPP com vistas à construção de uma escola democrática, emancipatória, de aprendizagens ativas, de inclusão, preocupada com a equidade, a dignidade e a solidariedade humanas. É orientada por uma concepção de educação em que os atores sociais envolvidos nesse processo possam construir os conhecimentos necessários para responder às demandas educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais, construídas historicamente ao longo de suas vidas, de forma autônoma e autoral.

Cavaliere aponta que a ampliação das funções escolares fez com que as instituições passassem a cumprir um papel que vai além da formação acadêmica, atribuindo à escola a personalidade sociointegradora. Essa transformação é vista como necessária em razão das modificações nas demandas verificadas na sociedade atual (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Tais questões foram se tornando mais fortes dentro das instituições escolares, não podendo deixar de ser tratadas, correndo-se o risco de não cumprir com o real papel da educação que, de acordo com a LDBEN, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º).

Desse modo, ao se pensar a educação do sujeito de maneira integral, é preciso considerar que a escola não deve atuar apenas repassando conteúdos científicos, mas também auxiliando o estudante em sua emancipação cognitiva, crítica e cidadã. Ponderando sobre tais aspectos da educação e sobre as necessidades que se apresentam na atualidade, as recentes políticas públicas da Cidade de São Paulo têm apontado para a construção de uma nova identidade para as escolas. Desse modo passa-se a pensar não apenas em alterações fundamentais no aspecto curricular. Assim, são incluídas questões de importância sobre saúde, gênero, meio ambiente e sociedade, de acordo com os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU); como também sobre a possibilidade da permanência dos educandos por mais tempo diário nas instituições de ensino.

Em 2015 foi lançada a normativa referente à escola integral em São Paulo, a Portaria nº 7.464 que institui o PSPI nas escolas municipais, compreendendo toda a Educação Básica (Ensinos Infantil, Fundamental e Médio), bem como as escolas de educação bilíngue para surdos (SÃO PAULO, 2015).

A portaria, apoiando-se no que prevê a Constituição e a LDBEN no tocante à educação, institui a Educação Integral, visando “promover a vivência de situações que enriqueçam o processo formativo, expandindo os tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2015, art. 1º).

As atas escolares registram que as primeiras ações no âmbito do PSPI na EMEF “Aclamado”, foram desencadeadas a partir de uma nova instrução normativa, publicada em 2018, reorientando o PSPI. A nova legislação trouxe à tona a necessidade de integração das propostas pedagógicas das unidades escolares de maneira a assegurar aos estudantes um ambiente acolhedor que possibilite a apropriação de diversas linguagens e saberes e considere o atendimento especializado, quando necessário. A normativa também reorienta as ações escolares, tendo como base o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2018).

Nessa perspectiva, coloca-se a Educação Integral como alternativa de integração dos saberes dentro do Currículo da Cidade, possibilitando às crianças e adolescentes a oportunidade de acesso às diversas aprendizagens que auxiliem no desenvolvimento sustentável da sociedade. Conforme a normativa

que reorientou o PSPI, o ensino integral auxiliaria o estudante a desenvolver-se social e criticamente, superando a fragmentação curricular e ampliando os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, bem como as atitudes e valores necessários para o desenvolvimento integral e para a formação cidadã dos indivíduos (SÃO PAULO, 2018).

Considerando os principais objetivos da Educação Integral, os gestores escolares tomaram consciência das modificações trazidas às instituições de ensino e aderiram ao PSPI. A EMEF “Aclamado”, desde 2016 até a publicação deste artigo, mantém um único turno das 7h às 14 h, com doze turmas de Ensino Fundamental. Para complementar, oportuniza aos educandos a oferta de projetos alternativos sob a égide do Programa Mais Educação das 14h às 17h.

A observação direta das turmas que ingressaram no PSPI no ano de 2016 foi feita considerando os pilares fundamentais elencados nas orientações do PSPI, assim como nas portarias regulamentadoras do ensino integral: equidade, inclusão e Educação Integral.

Tais pilares buscam efetivar a proposta das legislações vigentes ao promover experiências pedagógicas diferenciadas e diversificadas nos Territórios do Saber, expandindo o período de permanência diária dos estudantes na escola de forma qualificada, ressignificando tempos e espaços. No que tange ao currículo, busca-se garantir o direito de acesso aos territórios educativos da escola e para além dela, numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos sujeitos (SÃO PAULO, 2018).

O conceito de Educação Integral, presente no programa, aponta que a educação se realiza em diferentes tempos e espaços da sociedade contemporânea. Ele se baseia na concepção de cidades educadoras, impulsionada pelo movimento de mesmo nome surgido em Barcelona em 1990, cuja noção de Educação Integral passa a compreender a cidade, portanto, como território educativo (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016).

As turmas da EMEF “Aclamado” são constituídas de 25 a 32 estudantes cada e permanecem na unidade escolar do período das 7h às 14h, possuindo intervalos para almoço e lanche. São ofertadas diariamente, dentro da matriz curricular, atividades que contemplam a expansão curricular e as experiências pedagógicas, tais como: oficina de leitura, xadrez, imprensa jovem, robótica, musicalização, danças, esportes e projeto de apoio pedagógico.

Ao se observar as turmas durante o 1º bimestre do ano letivo de 2019 (fevereiro a abril), percebeu-se maior assiduidade dos educandos em comparação

com as demais escolas da rede. Também pôde-se notar melhor desenvolvimento dos estudantes em outras áreas do conhecimento como a consolidação da alfabetização, a valorização da identidade e o desenvolvimento da autonomia, garantindo melhor percepção do papel da escola como núcleo social.

A pesquisa revelou, em relação às habilidades socioemocionais, que toda comunidade escolar percebe que as interações sociais e interpessoais estão fortalecidas com o sentimento de pertencimento. As relações de convivência permanecem menos conflituosas e sem traços de violência. Dessa forma, fica evidenciado que a implantação de atividades de expansão da jornada garante mais qualidade para a educação.

Houve melhora nos índices do desempenho escolar, considerando uma amostra da avaliação externa, a Prova São Paulo, que consiste no acompanhamento da proficiência desses educandos ao longo de sua escolarização e prevê o preenchimento de questionários que permitem mapear o contexto socioeconômico dos estudantes e de suas famílias, bem como as condições de funcionamento das Unidades Escolares. Os resultados da Prova São Paulo são divulgados às Unidades Escolares, servindo de subsídio para o seu planejamento pedagógico. Os dados apresentados a seguir, nas Figuras 1, 2 e 3, são referentes às avaliações de 2018 e de 2019, os quais indicam avanços nos conceitos avaliativos dos estudantes dentro das disciplinas integrantes do currículo regular.

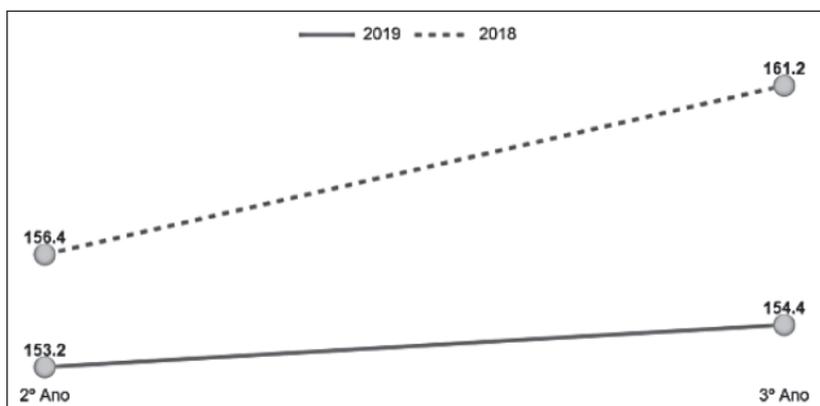


Figura 1 – Desempenho e participação dos estudantes do 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização – 2018 e 2019.

Fonte: SERAP. Disponível em: <https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/provasp>. Acesso em: 1 out. 2022.

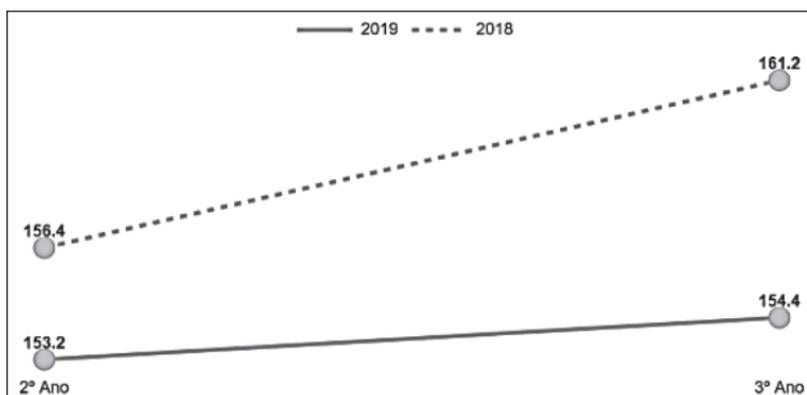


Figura 2 – Desempenho e participação dos estudantes do 4º, 5º e 6º ano do Ciclo Interdisciplinar: Língua Portuguesa – 2018 e 2019.

Fonte: SERAP. Disponível em: <https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/provasp>. Acesso em: 1 out. 2022.

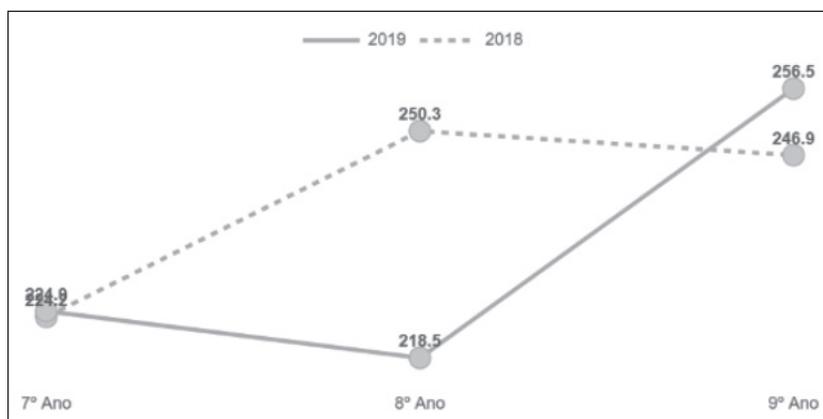


Figura 3 – Desempenho e participação dos estudantes do 7º, 8º e 9º ano do Ciclo Autoral – Língua Portuguesa – 2018 e 2019.

Fonte: SERAP. Disponível em: <https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/provasp>. Acesso em: 1 out. 2022.

Os educandos inseridos no programa de Educação Integral demonstraram maior iniciativa e protagonismo em eventos e atividades culturais fora da escola, em comparação com os demais estudantes da rede municipal de educação. Esse fato demonstra que o programa tem contribuído para a internalização das responsabilidades políticas e sociais, pelos educandos, dentro da comunidade local.

Considerações finais

O ensino integral surge como uma forma de conformar a escola às demandas apresentadas pela sociedade atual, considerando a premência de desenvolvimento global dos estudantes, na intencionalidade de diminuir a desigualdade social.

Ao analisar os resultados da pesquisa proposta e com base nas observações feitas, foi possível perceber que a Educação Integral proposta pela rede municipal de São Paulo favorece a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o cumprimento dos ODS propostos pela ONU como meta para a educação mundial. O PPP da unidade escolar deve se pautar na equidade, que pressupõe reconhecer as singularidades de cada educando e assumir o compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza a maioria dos estudantes.

Por meio da observação dos resultados das avaliações externas dos estudantes da EMEF “Aclamado”, foi possível perceber o desenvolvimento plenamente satisfatório, tanto no currículo regular quanto nos territórios do saber, apresentando assim indicativos favoráveis relacionados ao rendimento escolar. Os educandos demonstraram maior consciência social, tornando-se mais ativos na comunidade em que estão inseridos. A proposta de Educação Integral contribui para que o estudante se sinta parte integrante e responsável nas suas interações com o outro e com o entorno, tornando-o capaz de intervir e transformar a realidade. São protagonistas em projetos que envolvem a participação ativa na comunidade escolar, como o Grêmio Estudantil e o Projeto de Mediação de Conflitos.

Percebe-se, no que diz respeito aos recursos humanos, ser imprescindível que a Escola tenha uma Sala de Recursos com um Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), especialista que atende e dá o suporte necessário aos estudantes com múltiplas deficiências. Observa-se também que há um *déficit* profissional quando a escola não conta no seu quadro docente com um Professor de Apoio Pedagógico (PAP) para trabalhar com a recuperação e o fortalecimento das aprendizagens, tendo em vista as defasagens acumuladas. A ampliação do quadro de professores e agentes de apoio é importante para que o programa possa ser cumprido na sua totalidade, com a realização de projetos no turno, viabilizando mais oportunidades de aprendizagens aos estudantes.

Verifica-se que a formação e incentivos para que os professores permaneçam na unidade é necessário, tendo em vista que poucos professores estão fixos na unidade, pois muitos pedem remoção anualmente, dificultando a expansão do projeto e a oferta de educação de maior qualidade, o que é primordial ao programa. Também se faz necessário garantir a intersetorialidade das redes de proteção com a educação, sendo necessário o estabelecimento de parcerias visando à corresponsabilidade na formação integral.

Portanto, considerando a funcionalidade do PSPI na EMEF “Aclamado”, observa-se sua importância na formação integral dos sujeitos, verificando a necessidade de maiores investimentos por parte do poder público para a ampliação do projeto e melhoria no atendimento aos educandos.

A pesquisa realizada, por sua extensão, deve ser considerada um elemento de reconhecimento dos avanços que o PSPI proporcionou ao ensino na escola pública do município de São Paulo. O desafio de desenvolver tal paradigma está posto para todos aqueles que vislumbram a possibilidade de uma sociedade mais justa, humana, sustentável e democrática, para a qual o papel da escola faz muita diferença.

Referências

- AZEVEDO, Fernando *et. al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.
- BERNADO, Elisângela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016.
- BOTLER, Alice Miriam Happ; MARQUES, Luciana Rosa. **Escola de Gestores**: contribuições para a implementação da gestão democrática. 2006. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/16.pdf> Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. de 2019.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, São Paulo, v. 23, p. 247-270, 2002.
- CAVALIERE, Ana Miriam Happ. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- COSTA, Jane Elizabeth Ribeiro. **Gestão democrática**: fator determinante para o sucesso da escola pública como agente transformador. Web Artigos, 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/gestao-democratica-fator-determinante-para-o-sucesso-da-escola-publica-como-agente-transformador/23186>. Acesso em 29 set. 2022.
- CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GONZALEZ, Wania Regina Coutinho; BERNADO, Elisangela da Silva. A gestão democrática em espaços não formais de ensino. **Série-Estudos** (UCDB), v. 36, p. 63-76, 2013.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev.-jun. 2000.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade de São Paulo (ensino fundamental: português)**. 2018. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50628.pdf>. Acesso em: 24 de abr. de 2019.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 7.464, de 3 de dezembro de 2015. Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, de Ensino Fundamental – EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados – CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, 4 dez. 2015. p. 19.

SÃO PAULO (Município). **Retificação – instrução normativa SME nº 13, de 11 de setembro de 2018**. Reorienta o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, de Ensino Fundamental – EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, nas unidades de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados – CEUs da rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, 12 set. 2018. p. 18-21.

SERAP- **Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem** – Prova São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/provasp>. Acesso em: 01 de out. de 2022.

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. São Paulo: SME/ COCEU, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Informações sobre a autora

Talita Silva Souza

Graduada em Pedagogia e em Artes Visuais. Especialista em Gestão Pública da Educação. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Coelho Neto”.

Projeto integrador: dificuldades de aprendizagem e metodologias ativas

JANAINA CRISTINA DA SILVA
MÁRCIA REGINA DE JESUS MAGDALENO

Resumo

O presente artigo pretende trazer a reflexão, necessária aos educadores, sobre as dificuldades de aprendizagem e os procedimentos metodológicos, frente à sua detecção e diagnóstico. Para a solução dos problemas e alcance dos objetivos, as teorias do desenvolvimento, da aprendizagem e das metodologias ativas fundamentaram o trabalho. Por força do distanciamento social, imposto pela pandemia de COVID-19, partiu-se de levantamento on-line e das visibilidades dos educadores quanto aos seguintes aspectos: principais problemas de aprendizagem enfrentados no momento; repercussão daqueles problemas considerando o fracasso escolar; papel do docente e da equipe escolar no trabalho pedagógico visando à superação das dificuldades mencionadas; e adequação metodológica com vistas a impactar positivamente o desenvolvimento dos percursos de aprendizagem. Foi realizada breve incursão nas principais características clínicas das dificuldades de aprendizagem, abrangendo a leitura, a escrita, a matemática, a compreensão, a observação de regras e o cumprimento de instruções. Por fim, são apresentadas algumas metodologias ativas que podem ter boa aplicabilidade, também, no ensino remoto.

Palavras-chave: aprendizagem; metodologias ativas; adequação metodológica; prática pedagógica.

Abstract

The present project intends to bring the necessary reflection to the educators, about the Learning Difficulties and the methodological approaches, facing their detection and diagnosis. To solve the problems and reach the objectives, this work was based on development, learning and active methodology theories. Due to the social distance imposed by the Pandemic, it started with an online survey and the visibility of educators regarding: the main learning problems faced at the time; the repercussion of these problems as a school failure; the role of the teacher and the school team, in the pedagogical work capable of overcoming the aforementioned difficulties and the methodological adequacy, positively impacting the development of learning pathways. It was made a brief incursion into the main clinical characteristics of Learning Disabilities, covering reading, writing, mathematics, difficulty in understanding, following rules and instructions. Finally, active methodologies were listed, which may also have good applicability in remote education.

Keywords: learning; active methodologies; methodological adequacy; pedagogical practice.

Introdução

Durante a suspensão das aulas presenciais, o Conselho Nacional de Educação (CNE), listou uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia de COVID-19. Meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, materiais didáticos impressos e entregues aos pais ou responsáveis foram algumas das alternativas sugeridas (BRASIL, 2020).

Um estudo realizado por pesquisadores do Centro de Ciências Demográficas de Oxford, Leverhulme, publicado em “Proceedings for the National Academy of Sciences” (PNAS), identificou que após o retorno às aulas presenciais, na Europa, as crianças do ensino fundamental aprenderam “muito pouco ou nada” durante as aulas 100% remotas. De acordo com os pesquisadores, esse impacto negativo na educação poderá ocorrer internacionalmente (ENGZELL *et. al.*, 2020).

No Brasil, com o retorno às aulas presenciais, o referido estudo mostrou-se importante para o preparo das comunidades educativas e, em especial, para os docentes, a fim de lidar com as lacunas de aprendizagem que precisarão ser preenchidas, mediante os diferentes níveis de conhecimento e habilidades apresentados pelos alunos. Nesse contexto, destaca-se a severidade com que as crianças das camadas menos favorecidas e as que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem foram impactadas, apresentando perdas significativas nos aspectos cognitivo, emocional e socioafetivo. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares (PPP), precisa ser reconstruído, adaptando-se à nova realidade. Quanto às dificuldades de aprendizagem, o presente artigo propõe a utilização de diferentes metodologias ativas como meio de traçar percursos de aprendizagem exitosos.

Na qualidade de educadores, ensejamos o envolvimento de todos quanto ao uso das metodologias ativas e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo pedagógico. Para tanto, é necessário que haja compreensão intelectual e implicação com os aspectos humanos e intersubjetivos inerentes, capazes de diminuir obstáculos e proporcionar relações pedagógicas requeridos pelo novo contexto, visando o apoio à aprendizagem e a ampliação das habilidades, impactando individual e coletivamente.

1. Metodologia

O artigo baseou-se nos princípios do *Design Thinking* e abordou as fases de imersão, análise, ideação e prototipação (VIANNA, 2012). Essa abordagem consistiu nas seguintes etapas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Etapas utilizadas na metodologia de pesquisa.

ETAPA	DESCRIÇÃO
ETAPA 1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	Para analisar a teoria, foi realizado um levantamento bibliográfico do tema, “Perspectivas sobre dificuldades de aprendizagem versus inadequação metodológica”, durante esse período de Pandemia de COVID-19.
ETAPA 2 ANÁLISE	Analisou-se o estado da arte em relação às questões da pesquisa: Questão 1: “A docência, ação do professor / educador é algo importante na aprendizagem, Como você se situa neste fazer?” e Questão 2: “A ação do estudante/ educando é importante na aprendizagem. Como você se situa neste fazer?”. Para esta etapa foi utilizada a metodologia de revisão sistemática (método proposto por KITCHENHAM, 2004) que levantou artigos sobre o assunto.
ETAPA 3 PESQUISA EM CAMPO	Efetuiu-se uma pesquisa em campo, do tipo qualitativa, de natureza exploratória, com a colaboração de profissionais de educação da rede pública, para o levantamento de ações pedagógicas e práticas docentes desenvolvidas remotamente, com a aplicação de questionário on-line e por meio de conversas informais.
ETAPA 4 PROTOTIPAGEM	Desenvolveu-se o <i>design</i> de aulas, consoantes com as metodologias ativas de aprendizagem, tendo como ponto de partida os estudos realizados nas etapas anteriores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A pesquisa teve como eixo orientador o questionamento sobre os desafios enfrentados pelos educadores, mediante as dificuldades de aprendizagem e a necessidade de delinear futuros métodos, ferramentas e sistematizações a serem adotadas.

2. Fundamentação teórica

Compreendendo as singularidades de cada educando e a necessidade de potencializá-las em trabalhos pedagógicos interativos, com vistas à aprendizagem significativa, a pesquisa foi pautada na epistemologia genética de Jean Piaget (ABREU *et. al.*, 2010), no interacionismo de Vygotsky (OLIVEIRA, 2006), nas pesquisas construtivistas de Emília Ferreiro (HAMZE, 2022) e no materialismo dialético de Paulo Freire (FREIRE, 2005). Na sequência, tentou-se traçar um paralelo entre suas teorias e o contexto estudado para fundamentar a escolha das metodologias ativas: Sala de Aula Invertida, *Peer Instruction* e *Just-in-Time Teaching* (JiTT), a fim de indicar procedimentos pedagógicos com vistas a minimizar as dificuldades de aprendizagem.

3. O uso de metodologias ativas na Educação

As metodologias ativas de aprendizagem se baseiam em “estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva” (COTTA *et. al.*, 2012, p. 788), favorecendo a autonomia e a curiosidade e “estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

De acordo com Moreira e Ribeiro (2016, p. 98); Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 284), a metodologia ativa apresenta vários benefícios quando comparada à abordagem tradicional no contexto acadêmico, como:

- a) o aumento da motivação, interesse e envolvimento dos estudantes devido ao aprendizado mais dinâmico;
- b) a concepção sobre o aluno como protagonista do seu aprendizado por meio de situações e problemas reais, similares aos vivenciados na vida profissional, ao reproduzi-los em sala de aula, promovendo assim uma melhor e mais profunda retenção do que se aprende;
- c) a diminuição das taxas de abandono dos cursos;
- d) o maior desenvolvimento de habilidades e competências, como: pensamento crítico, boa comunicação, colaboração, resolução de problemas e criatividade;
- e) a maior proximidade entre a teoria e sua aplicação, entre os conhecimentos prévios e os que são aprendidos, provocando maior interdisciplinaridade; e
- f) a mudança de postura do aluno, que passa a ser mais autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem.

Apesar dos benefícios mencionados, incorporar a abordagem dentro de um currículo tradicional pode ser um desafio. Para Mesquita, Meneses e Ramos (2016), tais dificuldades estavam voltadas para:

- a) problemas curriculares, em que os conteúdos ministrados devem ser relevantes para o aprendizado do discente, sendo estes conteúdos articulados com a realidade social. Vale destacar que, conforme Bandeira (2009), o livro didático é considerado apenas e tão somente instrumento de apoio, cabendo complementações e uso de outros materiais para o desenvolvimento pleno do currículo;
- b) dificuldades para a implementação de metodologias ativas de ensino/ aprendizagem por causa das dúvidas e compreensão de suas aplicabilidades;

- c) resistência da direção da escola em permitir inovação metodológica e resistência dos docentes na modificação e atualização das novas práticas; e
- f) escassez de tempo disponível pelos professores para planejar aulas com metodologia ativa devido ao calendário escolar sobrecarregado.

2.1.1. Tipos de metodologias ativas de aprendizagem

Existem muitos tipos de metodologias ativas de aprendizagem. Os métodos apresentados a seguir têm a sua realização no formato Remoto ou de Educação a Distância (EAD) e finalizações presenciais, consubstanciando o hibridismo.

a) *Sala de aula invertida*

Também nomeada *flipped classroom*, é centrada no aluno. O conteúdo é estudado *on-line*, antes da aula em que será abordado, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (VALENTE, 2018, p. 78). Bergmann e Sams (2016) e Silva (2015, p. 29-30), apontam algumas vantagens das Salas de aula Invertidas, tais como: a *otimização de tempo* tendo em vista que, nesse modelo, os alunos podem acessar as atividades *on-line*, no horário e lugar que quiserem, e como os alunos já tiveram um contato prévio com o conteúdo antes da aula, surgem menos dúvidas e há a possibilidade de se trabalhar o conteúdo com mais rapidez e profundidade; promoção do *protagonismo do aprendiz*, ao tornar o estudante um agente mais ativo e responsável pelo próprio aprendizado – ao estudar previamente o tema proposto, o aluno se organiza melhor, controla seu tempo e tem autonomia para seguir seu ritmo e escolher o formato que julgar ser mais fácil para aprender o conteúdo proposto; *aumento da interação* entre os alunos, por meio das atividades em grupo, potencializando o desenvolvimento de habilidades; possibilidade de promover *debates mais ricos e produtivos*, em sala de aula, ao invés de gastar tempo com conceitos teóricos, podendo contribuir com a discussão desses conceitos, em situações reais e práticas, permitindo que o professor se dedique mais, em sala de aula, atendendo aos alunos com dúvidas.

b) *Peer Instruction – PI*

Peer Instruction ou *Instrução pelos Colegas* (IpC) é um método desenvolvido desde 1991, por Eric Mazur, professor da Universidade de Harvard (MAZUR; SOMER, 1997, p. 6). Tem por principal objetivo tornar as aulas mais interativas. Há explicações entre os alunos dos conceitos estudados, elaborações de hipóteses e aplicações dos conteúdos na solução das questões conceituais. Conforme Figura 1, o método pode ser descrito em etapas (MAZUR; SOMER, 1997; WATKINS; MAZUR; CROUCH *et. al.*, 2007):

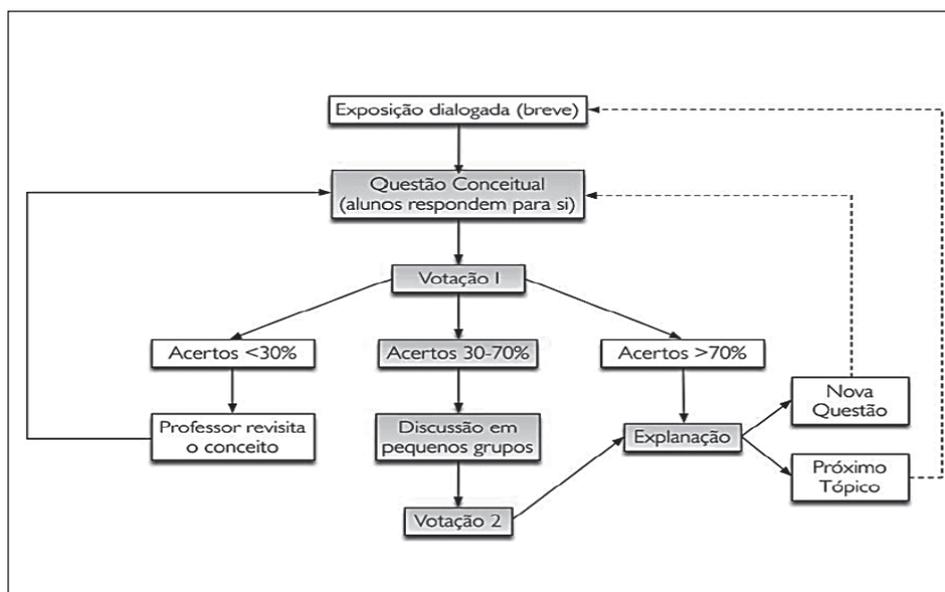


Figura 1 – Fluxograma do método *Peer Instruction*.

Fonte: MAZUR; SOMER, 1997, p. 6.

Quadro 2 – Etapas do *Peer Instruction*.

ETAPA	DESCRIÇÃO
ETAPA 1	Exposição dialogada (breve): Apresentação oral sobre os elementos centrais de um dado conceito ou teoria, feita por cerca de 20 minutos.
ETAPA 2	Questão conceitual: Resposta individual a pergunta conceitual, usualmente uma questão de múltipla escolha, proposta aos alunos sobre o conceito (teoria), apresentada na exposição oral, em um tempo de dois a quatro minutos.
ETAPA 3	Comunicação das respostas, pelos alunos, ao professor.
ETAPA 4	Votação I: Revisitação das respostas pelo professor, de acordo com sua distribuição: revisão do conceito se a frequência de acertos for menor que 30%, voltando para a Etapa 2; avanço para a Etapa 5 quando a frequência de acertos estiver entre 30% e 70% ou avanço para a Etapa 8 quando a frequência de acertos for superior a 70%.
ETAPA 5	Acertos 30-70%: Resposta em grupos pequenos, tentando formar um consenso sobre a resposta certa enquanto o professor caminha entre os grupos observando e incentivando a discussão, em três minutos, seguido da repetição do teste (Etapa 6).

(continua)

(conclusão)

ETAPA	DESCRIÇÃO
ETAPA 6	Votação nos grupos e nova comunicação das respostas escolhidas ao professor, de modo similar ao descrito na Etapa 3.
ETAPA 7	Devolutiva do professor às respostas dos alunos após as discussões, podendo apresentar o resultado da votação para os alunos.
ETAPA 8	Explanação: Explicação da resposta da questão aos alunos quando o professor pode apresentar uma nova questão, sobre o mesmo conceito (Etapa 2), ou passar ao próximo tópico da aula, voltando à Etapa 1.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Mazur e Somer (1997), Watkins e Mazur (2010) e Crouch *et. al.* (2007).

c) *Just-in-Time Teaching – JiTT*

Just-in-Time Teaching (JiTT) ou Ensino sob Medida (EsM) em português é um método de ensino-aprendizagem baseado na interação entre conhecimentos anteriormente adquiridos (pesquisados) e atividades interativas em sala de aula (KIELT, 2017, p. 28; ARAUJO e MAZUR, 2013, p. 370; NOVAK *et. al.*, 1999). Esse método foi proposto por Gregor Novak, da Universidade de Indiana, (NOVAK *et. al.*, 1999), na tentativa de ensinar Física a alunos que tinham pouco interesse ou se sentiam inseguros no estudo da disciplina.

A aplicação do método *Just-in-Time Teaching* consiste em fazer os alunos estudarem em casa, com uma leitura prévia combinada ou uma pesquisa na *internet* (KIEL, 2017, p. 28; ARAÚJO; MAZUR 2013, p. 371). Os estudantes são convidados a responderem as perguntas (chamadas *WarmUp*, também conhecidas como exercícios de aquecimento, e os *puzzles*) sobre os conteúdos. O professor, ao receber as respostas da turma com certa antecedência, é capaz de analisar em detalhes o que cada aluno está trazendo para sala de aula, a partir do que já estudou previamente. Assim, o docente dispõe de material que o auxiliará na elaboração de uma aula mais produtiva, concentrando esforços nas principais dificuldades manifestadas pelos alunos.

De acordo com Novak e Middendorf (2004, *apud* KIELT, 2017, p. 29), as principais metas do JiTT são:

- a) maximizar a eficácia da sessão de sala de aula, quando os professores interagem com os estudantes;
- b) estruturar o tempo fora da sala de aula para o máximo benefício de aprendizagem; e

- c) criar e sustentar interações entre pares – os estudantes trabalham em equipe, com os colegas e com o professor, em cooperação e visando a maior aquisição de conhecimentos ao final da disciplina.

4. Resultados

A partir do contexto apresentado, muitos questionamentos sobre os desafios e delineamentos futuros dos métodos, ferramentas e sistemas adotados pelas escolas orientaram este estudo. A fim de obtermos relatos de experiência pedagógica dos educadores, assim como sobre as expectativas de solução para os desafios encontrados nas diferentes trajetórias de aprendizagem, foi realizada uma pesquisa em campo, do tipo qualitativa de natureza exploratória, com a colaboração de profissionais da educação da rede pública tendo como objetivo o levantamento de ações pedagógicas e práticas docentes desenvolvidas remotamente, por meio da aplicação de questionário *on-line* e de entrevistas não estruturadas.

Dentre os principais resultados obtidos por meio da pesquisa em campo que explicariam o fracasso escolar estão: a falta de estrutura ou de materiais na escola para que o professor possa aplicar a sua metodologia; a falta de autonomia do professor para reprovar, resultando na aprovação do aluno para cursar o ano seguinte sem apresentar os pré-requisitos de conteúdo necessários; e a falta de motivação do aluno para aprender. Como forma de lidar com a situação e desenvolver soluções para o fracasso escolar, foram mencionados: maior participação do estudante, por meio da intervenção do professor, para que ele se sinta pertencente ao grupo que o cerca; desenvolvimento de currículo que corresponda às necessidades dos estudantes; e articulação da escola com outras instituições do território.

A maioria dos professores faz uso de diferentes estratégias para que o aluno fique motivado a aprender, a partir de assuntos que estão próximos a seu cotidiano. Também faz uso de recursos digitais tais como: vídeos no *youtube* e *softwares* de simulações, quando necessário adaptando as estratégias, de modo a acompanhar o ritmo de aprendizagem das turmas. A maioria dos professores tenta despertar no aluno a vontade de descobrir e aprender mais sobre o que está sendo abordado em sala de aula, por meio da curiosidade.

Diante dos principais resultados obtidos, este trabalho propõe orientações para a aplicação das diferentes metodologias ativas apresentadas neste estudo: Sala de aula invertida, *Peer Instruction* e *Just-in-Time Teaching*, adaptadas como estratégias de aprendizagem em momentos distintos, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Proposta de aplicação das metodologias ativas e suas etapas.

ETAPA 1 JUST-IN-TIME TEACHING (JITT) OU ENSINO SOB MEDIDA	ETAPA 2 SALA DE AULA INVERTIDA	ETAPA 3 PEER INSTRUCTION (APRENDIZAGEM POR PARES)
<p>Nesta etapa será feito o envio de testes de aquecimentos (<i>Warm-ups</i>) por meio eletrônico.</p> <p>Estes deverão ser respondidos e enviados ao professor antes da próxima aula.</p> <p>Por meio das respostas, o professor faz a análise e identifica o nível de conhecimento prévio da turma e suas dificuldades sobre o tema de estudo.</p>	<p>Aplicação “durante” o bimestre letivo. Utilização de pequenas tarefas como estudo do material em casa.</p> <p>Com base nas respostas obtidas na etapa 1, o professor finalizará a preparação da próxima aula.</p> <p>Este conteúdo será disponibilizado, aos alunos, previamente.</p> <p>Na aula, o professor seleciona algumas respostas para discutir. Esclarece dúvidas. Faz breve aula expositiva.</p> <p>Após os estudantes finalizarem as atividades e revisarem conteúdos, o professor avaliará e preparará o próximo conteúdo.</p> <p>Os objetivos serão traçados no que se refere à mudança de comportamento e desenvolvimento atitudinal dos alunos, com intenção e intervenção específicas.</p>	<p>Será aplicada apenas nas atividades finais de bimestre / trimestre / semestre.</p> <p>Por se tratar de atividade avaliativa é lançado um teste conceitual de múltipla escolha.</p> <p>O professor receberá as respostas individualmente, com a informação dos votantes e do percentual de respostas corretas.</p> <p>Com base nas respostas, o professor poderá decidir entre: explicar a questão ou reiniciar o processo de exposição dialogada.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De modo a auxiliar a interação entre educadores e estudantes e, consequentemente, o trabalho pedagógico, foram listados alguns recursos digitais educacionais, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Lista de recursos digitais educacionais.

CATEGORIA	EXEMPLOS DE RECURSOS
Recursos que permitem a votação e enquete on-line	Clicker (existem de várias marcas e modelos)
	Enquete do Moodle (moodle.org)
	Kahoot (kahoot.com)
	GoSoapBox
	Google Forms (www.google.com/forms)
	Plickers (/www.plickers.com)
	Socrative (socrative.com)

(continua)

(conclusão)

CATEGORIA	EXEMPLOS DE RECURSOS
Recursos para disponibilização de conteúdos	Blackboard (www.blackboard.com)
	Google Classroom (classroom.google.com)
	Google Docs (www.google.com/docs)
	Moodle (moodle.org)
Recursos para comunicação	Chat (existem várias opções)
	Facebook (www.facebook.com)
	Hangout (hangouts.google.com)
	Instagram (www.instagram.com)
	Whatsapp (www.whatsapp.com)
	Youtube (www.youtube.com)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, verificamos os necessários reforços à aprendizagem, mediante as tarefas de casa, conforme o quadro 5:

Quadro 5 – Matriz Analítica de monitoramento e avaliação da aplicação das metodologias ativas, para reforço à aprendizagem, mediante as tarefas de casa, propostas na Sala de Aula Invertida e nas atividades interativas do JiTT (Just-in-Time Teaching) ou EsM (Ensino sob Medida).

DESCRIÇÃO		INDICADORES	MEIOS DE VERIFICAÇÃO
Objetivos Gerais	O aluno será capaz de realizar regularmente tarefas escolares, como meio de reforço à aprendizagem do dia e de contato com o conteúdo das próximas aulas.	Tarefas realizadas regularmente.	Registro nominal.
Objetivos Específicos	Estruturar o tempo fora da sala de aula, para o máximo benefício da aprendizagem.	Indicação de reconhecimento do que aprendeu pela realização da tarefa. Solicitação de esclarecimento da tarefa a ser realizada. Interações socioafetivo-emocionais para a aprendizagem.	Perguntas e respostas entre professor e alunos.
	Criar e sustentar interações entre pares e o trabalho em equipe para ajudar os colegas a adquirir quantidade máxima de conhecimentos ao final do conteúdo ou da disciplina trabalhada.		

(continua)

(conclusão)

DESCRIÇÃO		INDICADORES	MEIOS DE VERIFICAÇÃO
Resultados	Tarefas entregues ou reportadas ao professor	Taxa mensal das realizações das tarefas.	Mapeamento diário das tarefas.
Atividades e Insumos	DO PROFESSOR Organizar a tarefa de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos, problematizando-os, com base nas produções anteriores e conhecimentos trazidos pelos alunos. Apresentar aos alunos as orientações sobre os recursos e condições necessários para a realização do trabalho.	Plano de atividade.	Análise do conteúdo do plano.
	DO ALUNO Dedicar tempo em casa para realizar as tarefas, com leituras prévias e pesquisas na internet. Organizar o material necessário. Evitar elementos de distração. Consultar anotações e materiais de apoio.	Plano de atividade.	Descrição das condições de realização do trabalho. Autogestão.

Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado de Luck (2009).

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo propor orientações para a aplicação de diferentes metodologias ativas como ferramentas de aprendizagem e motivação para o engajamento dos alunos, visando à superação das dificuldades de aprendizagem. Com essa variedade metodológica, o professor poderá selecionar a(s) atividade(s) mais adequada(s) à sua realidade e ao perfil dos estudantes, promovendo o desenvolvimento das competências socioemocionais: autogestão, determinação, organização, atenção, persistência e responsabilidade, bem como, o repensar de suas práticas pedagógicas.

Com a continuidade da sequência das etapas de aplicação das metodologias ativas ainda poderão ser desenvolvidas: pesquisa de campo, pesquisa quantitativa e qualitativa, verificação da eficácia dos *designs* de planos de aula e a constatação do protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

Lidar com as dificuldades de aprendizagem é responsabilidade de toda a equipe escolar. Desse modo, a gestão deve se voltar para a construção de um Projeto Político Pedagógico capaz de produzir resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos. Por fim, a realização deste trabalho proporcionou mais o levantamento de indagações do que a construção de conclusões específicas. Assim, encerramos o texto apresentando questões que podem nutrir as reflexões acerca desse processo:

1. Há a orientação de todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de desempenho de qualidade e na verificação de seu atendimento?
2. São promovidas a orientação e a aplicação sistemáticas de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem, de modo a identificar alunos e áreas que necessitem de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e/ ou coletiva?
3. Existe ação diagnóstica quanto às diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças?
4. É considerado o compromisso de prestação de contas aos pais, aos alunos e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e o uso dos recursos existentes?

Referências

- ABREU, L. C.; OLIVEIRA, M. A.; CARVALHO, T. D.; MARTINS, S. R.; GALLO, P. R.; REIS, A.O.A. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 361-366, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2022.
- ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-284, 2013.
- BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org.). **Curso de materiais didáticos para smartphone e tablet**. Curitiba: IESDE, 2009. p.13-33. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

- BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul.-ago. 2014.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP5/2020** – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.
- COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K.O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivo em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.3, p.787-796, mar, 2012.
- CROUCH, C. H.; WATKINS, J.; FAGEN, A. P.; MAZUR, E. Peer instruction: engaging students one-on-one, all at once. *In*: E. F. REDISH; P. COONEY (Ed.). **Reviews in physics education research**. College Park, MD: American Association of Physics Teachers, 2007.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, RS. v. 14. n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- ENGZELL, P.; FREY, A.; VERHAGEN, M. D. **Pre-analysis plan for: learning inequality during the COVID-19 pandemic**. Open Science Framework, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HAMZE, A. **Construção da aprendizagem**. Brasil Escola, 2022. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/construcao-da-aprendizagem.htm>. Acesso em: 24 set. 2022.
- KIELT, E. D. **Utilização integrada do Just-in-time Teaching e Peer Instruction como ferramentas de ensino de mecânica no ensino mediadas por APP**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologias. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, PR, 2017.
- KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic Reviews**. Joint technical report, TR / SE-0401 and NICTA 0400011T.1, Keele University, 2004.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MAZUR, E.; SOMERS, M. D. (1997). **Peer instruction: a user's manual**. Upper Saddle River. N.J.: Prentice Hall, 1997. 253 p.
- MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. educ. saúde** [online]. Rio de janeiro, 2016, vol.14, n.2, pp.473-486.
- MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras Palavras**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2016.
- NOVAK, G. M.; PATTERSON, E. T.; GAVRIN, A. D.; CHRISTIAN, W. **Just-in-time teaching: blending active learning with web technology**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

- SILVA, A. Da aula convencional para a aula invertida: ferramentas digitais para a aula de hoje. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 39, p. 13-31, 2015.
- VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L; MORAN, J. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- VIANNA, M. *et. al.* **Design thinking**: inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.
- WATKINS, J.; MAZUR, E. Just-in-time teaching and peer instruction. *In*: SIMKINS, S.; MAIER, M. (Eds.). **Just-in-time teaching: across the disciplines, Across the academy just-in-time teaching**. Sterling: Stylus Publishing, 2010. p. 39-62.

Informações sobre as autoras

Janaina Cristina da Silva

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Graduada em Engenharia de Controle e Automação pela Escola de Engenharia Mauá e em Tecnologia Mecatrônica pela Escola Senai “Armando de Arruda Pereira”, Mestra em Ciência da Computação pela Universidade Federal do ABC.

Márcia Regina de Jesus Magdaleno

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Prof. Carlos Pasquale” e Licencianda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Concluiu a especialização “Violência doméstica contra crianças e adolescentes”, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Possui experiência de 30 anos na área da Educação. É diretora de escola aposentada, pela Prefeitura do Município de São Paulo.

Role playing game como facilitador do aprendizado de matemática

GISLAINE DIAS CAPUTO

Resumo

Este trabalho propõe o uso do jogo Role Playing Game “Universo Virtual”, como um facilitador pedagógico tecnológico para motivar o aluno do Ensino Médio a estudar matemática, por meio de sistema de respostas simultâneas, como o Data Information Knowledge Wisdom. Esta proposta se fundamenta nas estatísticas de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; na desigualdade entre o ensino oferecido pela escola privada e pela pública; e no alto índice considerado “Abaixo do Básico” nas avaliações do Ensino Médio voltadas à matemática. O objetivo do uso do jogo reside em proporcionar o “aprender brincando”, por promover a flexibilidade cognitiva, o aumento da concentração, o raciocínio lógico, a interpretação e solução de situações-problemas. É um sistema adaptável ao aluno, tanto regular quanto de inclusão social, ao possibilitar equidade, e flexibilidade para a escolha do local e do horário para cumprimento de suas tarefas. Auxilia a minimizar as dúvidas com a disponibilização de diversos conteúdos, os quais não se apresentam de forma fragmentada, ao contrário, são hierarquizados, contextualizados e interdisciplinares, possibilitando um ensino livre e não impositivo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo. Assim, sendo lúdico e dinâmico, o “Universo Virtual” desperta o gosto do indivíduo pelo aprendizado de matemática, por seus conceitos básicos fundamentais e por suas aplicações, o que vale também para outras disciplinas

Palavras-chave: jogo de matemática; jogo pedagógico; educação tecnológica; educação a distância; jogo eletrônico.

Abstract

This work proposes the use of the Role Playing Game “Virtual Universe” as a technological pedagogical facilitator to motivate high school students to study mathematics, through a system of simultaneous responses, as in the Data Information Knowledge Wisdom system. This proposal is based on 2019 statistics from the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira and the School Performance Assessment System of the State of São Paulo; in the inequality between the education offered by the private and public schools; and in the high percentage of the “Below Basic” level in High School, focused on mathematics in the assessments. The purpose of using the game is to provide “learning by playing”, by promoting cognitive flexibility, increase concentration, logical reasoning, interpretation and solution of problem-situations. It is a system adaptable to the student, both regular and learning disability students, allowing equity, and flexibility to choose the place and time to carry out their tasks. It helps to minimize doubts about the availability of various contents, which are not presented in a fragmented way, on the contrary, they are hierarchical, contextualized and interdisciplinary, enabling free and non-imposing teaching, respecting the learning pace of each individual student. Therefore, playful and dynamic, the “Virtual Universe” awakens the student taste for learning mathematics, its fundamental basic concepts and its applications, which also applies to other disciplines.

Keywords: math game; pedagogical game; technological education; distance education; electronic game.

Texto adaptado do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Matemática pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo em convênio com a Universidade nos Centros Educacionais Unificados.

Introdução

Com base nas estatísticas levantadas em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp (SARESP, 2019), em relação ao Ensino Médio, pode-se observar que há uma diferença de nível de ensino e aprendizagem entre a escola pública e a privada. Outro fator apontado pelas estatísticas diz respeito à porcentagem maior de alunos que estão com o nível “Abaixo do Básico” em seu rendimento escolar.

Por meio do estudo de Bona (2006), podemos identificar os problemas que ocorrem na Educação Matemática no Ensino Médio. Sabemos que a defasagem de aprendizado é deveras ampla, porém neste estudo nos concentramos nos *déficits* que os alunos apresentam em relação a conceitos e a aplicação dos cálculos matemáticos, enfim o letramento matemático. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), letramento matemático é definido como domínio de competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas (BRASIL, 2018).

Para o desenvolvimento desse letramento matemático, é preciso uma atuação pedagógica distinta porque os alunos, em sua grande maioria, perderam o estímulo para estudar nos moldes tradicionais e, quando operam os conceitos e conhecimentos matemáticos, fazem-no de forma mecânica, sem compreensão dos elementos e estruturas cognitivas que os permeiam em situações de problemas reais ou contextualizados. Na atuação pedagógica distinta, trabalhando com uma geração de nativos digitais, o uso de avançadas tecnologias, como jogos virtuais, pode ser uma estratégia educacional estimuladora, promovendo o interesse pelo conhecimento e, conseqüentemente, o ensino de qualidade, com flexibilização cognitiva, aumento de concentração e de conhecimento, e aplicação dos saberes.

Nesse contexto, o presente estudo tem o intuito de utilizar um jogo como recurso de ensino e aprendizagem, bem como fazer uma proposição, visando minimizar as dificuldades educacionais matemáticas por meio do jogo *Role Playing Game* (RPG) “Universo Virtual”, envolvendo desafios de acordo com a realidade do aluno. Dessa forma, são propostos vídeos explicativos e *Quests* como desafios lúdicos e dinâmicos em um sistema *Data-Information-Knowledge-Wisdom* (DIKW), que é um campo da ciência da informação e da gestão do conhecimento, em que cada camada acrescenta certos atributos sobre a anterior.

1. Definindo o problema

A motivação para a realização deste projeto se deu pela constatação da realidade da Educação Matemática no Ensino Médio oferecido pela rede pública, em comparação ao ensino da rede privada. De acordo com o quadro de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Brasil 2005-2019, observamos em 2019 um desempenho na média da escola privada no Ensino Médio correspondente à nota 6,0 enquanto a pública apresenta nota de 3,9, uma diferença de 2,1 pontos. Situação semelhante foi observada nos anos anteriores.

Tabela 1 – IDEB – Resultados e Metas – Ensino Médio.

IDEB OBSERVADO									METAS							
Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA																
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	6,0	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	6,7	6,8	7,0
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9

Fonte: IDEB: resultados e metas – 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3330676>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Outro fator que vale ressaltar, conforme a edição 2019 do Saesp, é o percentual que determina o nível de rendimento do estudo. A Figura 1 determina que o percentual de rendimento de alunos da 3ª série do Ensino Médio é de 49,3%, classificado como “Abaixo do Básico”, e de 44,2% como nível “Básico”. O nível “Adequado” é de 6,0% e o “Avançado” é de 0,5%.

Pesquisadores relacionam essa defasagem a inúmeros fatores, com destaque para causas sociais, ambientais, psicológicas, cognitivas, familiares, culturais e algumas patológicas (GOMES; PENHA, 2021). Porém, há estudos mais específicos, voltados ao conteúdo da matemática, mais precisamente centrados na aritmética e na álgebra, os quais concluíram que os egressos do Ensino Fundamental II chegam ao Ensino Médio com muitos *déficits* de aprendizagem (BONA, 2006).

Quando aplicada a fórmula de Bhaskara, por exemplo, eles apresentaram as seguintes dificuldades, geradoras de erros de cálculos: o sinal em $-b$, quando o coeficiente b da equação é negativo; no cálculo da potência em b^2 , multiplicam a base pelo expoente; aplicação equivocada da regra de sinal das operações matemáticas; na extração da raiz quadrada, dividem o radicando por 2; em 2.ª esquecem-se de observar quando o $a \neq 1$ (BONA, 2006, p. 39).

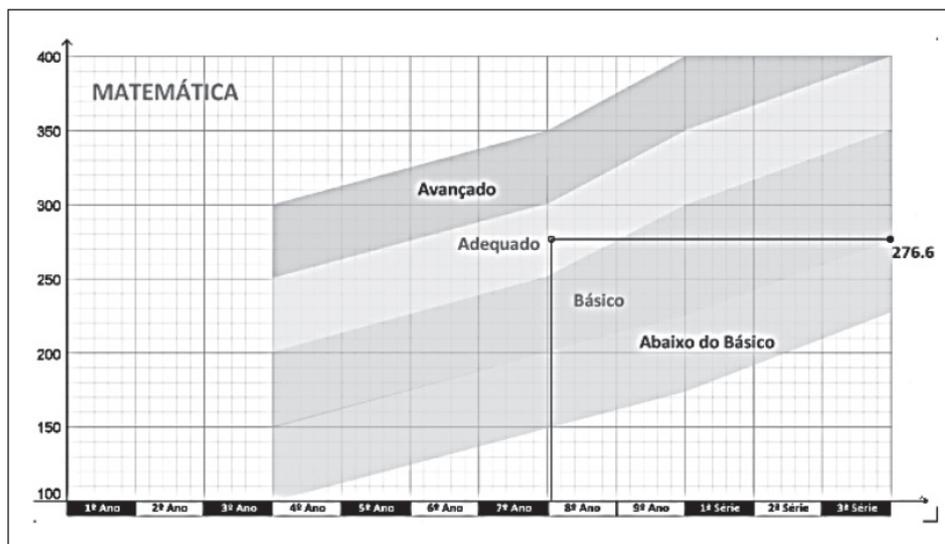


Figura 1 – Defasagem Ano/ Série por proficiência – Saresp – Matemática.

Fonte: Disponível em: <http://saresp.vunesp.com.br/evol.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

Demais dificuldades foram citadas por outro autor: a realização de operações com frações, a resolução de problemas com equações do 2º grau, o processo de fatoração, a dificuldade na tradução da linguagem natural para a linguagem algébrica, a falta de entendimento de determinadas nomenclaturas matemáticas, como “exceder”, “produto”; “área” – entendida como perímetro (NABAIS, 2010). Na questão de resolução de problemas, os alunos apresentam dificuldades para interpretação da contextualização e na aplicação da resolução usando a escrita matemática simbólica (NABAIS, 2010).

Conclui-se que as dificuldades presentes podem gerar problemas posteriores pois, assim como esses erros de aritmética se ampliaram diante da apresentação da álgebra, foram se intensificando ao longo do tempo até os estudantes chegarem ao Ensino Médio (BOOTH *apud* VELOSO; FERREIRA, 1995). Se os alunos não minimizarem seus *déficits* no restante do Ensino Médio, essas dificuldades se refletirão em outras disciplinas e em projetos de vida. Assim, é necessária a utilização de um recurso pedagógico, desde o primeiro ano do Ensino Médio, que facilite o aprendizado, minore as dúvidas, amplie o conhecimento e estimule a racionalização da aplicação dos conceitos matemáticos em situações-problemas, voltados para a realidade do aluno, incentivando o entendimento dos significados simbólicos matemáticos.

Portanto, seria interessante o uso de um recurso motivador, que fosse acessível e familiarizado à faixa etária dos estudantes do Ensino Médio. Conforme Barbosa

e Murarolli, um recurso que motivasse o conhecimento matemático defasado de maneira lúdica, dinâmica e atual, um “suporte que pode auxiliar e estimular o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, de maneira prazerosa para os alunos” (BARBOSA; MURAROLLI, 2013).

Porém, não se pode ignorar que nem todos os estudantes têm acesso a essa tecnologia se ela for mobilizada remotamente (LUNARDI *et. al.*, 2021). Por essa razão, apresentamos algumas opções para que esses alunos/ usuários não venham a ficar defasados no seu progresso em relação aos que tenham acesso aos recursos. Mais adiante são apresentadas algumas alternativas acessíveis.

2. RPG – Ferramenta pedagógica tecnológica

2.1. O significado do RPG

RPG é a sigla de *Role Playing Game*, em português significa jogo de interpretação de papéis. Foi criado nos Estados Unidos em 1975 e desenvolvido a partir de jogos estratégicos de guerra que simulavam batalhas em tabuleiros (SALDANHA; BATISTA, 2009).

A pesquisa sobre o uso do RPG no Brasil e seu processo de apropriação pedagógica teve início nos anos 1990, em decorrência do encantamento dos jogos entre os adolescentes. Situação que despertou o interesse de educadores pelo desenvolvimento de planejamentos de aulas que fizessem uso da mecânica que o jogo oferece (PAVÃO, 2000 p. 38).

Enquanto a maioria dos RPGs comuns se baseia, principalmente, em combates imaginários, entre os personagens dos jogadores e os personagens do Mestre, o RPG pedagógico prioriza a solução de situações-problema, a partir do uso de conceitos científicos, apresentando um cenário no qual se possam fazer comparações com conteúdo estudado. Além disso, as regras do RPG utilizado na escola são mais simples do que as dos jogos comerciais (AMARAL, 2008, p. 13).

O RPG não é competitivo. A diversão não está em vencer ou derrotar os outros jogadores, mas em utilizar a inteligência e a imaginação para cooperação com os demais participantes, buscando alternativas que permitam encontrar melhores respostas para as situações propostas pelas aventuras. É um exercício de diálogo, de decisão individual ou em grupo, de consenso (MARCATTO, 1996, p. 185).

2.2. Ancorado em conteúdos e no sistema DIKW

O jogo RPG pode ser entendido como um método de aprendizagem, desde que ancorado em determinado conteúdo e adaptado para as necessidades pedagógicas,

proporcionando, por efeito de sua estrutura e dinamismo, desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico, abstração, resolução de problemas e cooperação por meio do trabalho em equipe (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000).

Nesse caso, o jogo “Universo Virtual” compreende um conteúdo programático de matemática para o Ensino Médio, apresentando conteúdos com graus de dificuldade variados, da mais simples à mais complexa. Assim, sua estrutura possibilita uma ampliação dos seus recursos para um sistema multidisciplinar fundamentado no sistema DIKW, onde “dados” (*data*) é o nível mais básico; “informação” (*information*) é o conjunto dos contextos e significados dos dados; conhecimento (*knowledge*) é a maneira para usar adequadamente a informação; e sabedoria (*wisdom*) é o acréscimo do entendimento sobre quando e como utilizá-lo. Enfim, a hierarquia DIKW é um elemento que norteia muitos estudos e gerencia informações e conhecimentos, trata-se de um sistema fortemente presente em áreas como gestão do conhecimento e ciências da informação (QUEIROZ, 2018, p. 9).

2.3. Desenvolvimento de habilidades

Os jogos têm se tornado uma importante ferramenta na área da educação, na construção de habilidades necessárias para a formação do indivíduo, por aliar imaginação, interpretação, socialização e aventura, pois nas diferentes etapas, os alunos são estimulados a estudar ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades cognitivas e sociais. O simples fato de o aluno vivenciar o momento da descoberta do saber cria um gancho mnemônico muito mais forte (MARCATTO, 1996).

Há autores como Oliveira *et. al.* que defendem a relevância do imaginário no processo de formação do indivíduo, promovendo o contato com o concreto de maneira representativa da realidade, fazendo com que as regras que regulam as brincadeiras proporcionem uma condição para a assimilação de atitudes e comportamentos mais avançados para a idade (OLIVEIRA *et. al.*, 2008). Rego afirma sobre isso:

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinqueado, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 1994, *apud* COELHO; PISONI, 2012, p. 83).

De acordo com Ramos e Segundo, os jogos virtuais apresentam um aumento da concentração e ampliam a flexibilidade cognitiva para decisões rápidas (RAMOS; SEGUNDO, 2008). A partir da interação, os alunos sujeitos jogadores desenvolvem um tempo menor de reação, melhora no desempenho relacionado às habilidades visuais básicas e a atenção (LI *et. al.* *apud* RAMOS; SEGUNDO,

2018); exercitam habilidades relacionadas à concentração, como o aumento do número de objetos, a atenção seletiva e a atenção dividida (DYE; BAVELIER, 2010 *apud* RAMOS; SEGUNDO, 2018); melhoram o desempenho cognitivo, aprimorando a capacidade de fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo e de tomar decisões executivas (BOOT *et. al.*, 2008 *apud* RAMOS; SEGUNDO, 2018).

Além desses benefícios cognitivos, podem-se mencionar ainda aprimoramento na memória de trabalho, na resolução de problemas, no raciocínio e no planejamento (DIAMOND; LEE, 2011 *apud* RAMOS; SEGUNDO, 2018) que estão atrelados à atenção, à concentração, à seletividade de estímulos, à capacidade de abstração, ao planejamento, à flexibilidade de controle mental, ao autocontrole e à memória de trabalho (GREEN, 2000 *apud* RAMOS; SEGUNDO, 2018).

Ramos e Segundo defendem a utilização de jogos virtuais, observando que isso favorece o aprimoramento da atenção e da flexibilidade cognitiva, pois o aluno / usuário amplia sua concentração em uma tarefa mental na qual existem alguns tipos de estímulos perceptivos para processamento posterior, enquanto tenta excluir outros estímulos interferentes (RAMOS; SEGUNDO, 2018).

Dessa forma, a flexibilidade cognitiva se refere à capacidade de o indivíduo alternar com facilidade e rapidez as perspectivas ou a atenção, ajustando-a de modo flexível a novas exigências ou prioridades e raciocinando de maneira não convencional (DIAMOND, 2009, *apud* RAMOS; SEGUNDO, 2018, p. 532). Assim, observa-se que os jogos virtuais exercem um papel relevante na aprendizagem e capacidade de resolução de problemas complexos, pois permitem selecionar estratégias e se adaptar às diferentes situações, ajudam a captar a informação do ambiente e a responder de forma flexível e auxiliam o desenvolvimento de condutas frente às mudanças e exigências de cada situação.

Portanto, nos jogos virtuais, as atividades lúdicas estruturadas envolvem uma série de tomadas de decisões, ações por regras, desafios e metas, narrativas do jogo, representação gráfica e *feedbacks* (SCHUYTEMA, 2011 *apud* RAMOS; SEGUNDO, 2018, p. 532). Esses aspectos ajudam a aprimorar a flexibilidade cognitiva e a ampliar a concentração do aluno/ usuário. Assim, os jogos virtuais constituem ferramentas que podem renovar práticas de ensino e motivar o aluno a se interessar pela sua própria evolução.

2.4. Flexibilidade e ritmo de aprendizagem

Todo estudante possui um ritmo individualizado no seu desenvolvimento bem como seu momento de disponibilidade para os estudos. Cada indivíduo tem uma história de vida única, composta por sua estrutura biológica, psicológica, social e

cultural. Devido a essas variações, é importante observar a flexibilidade do estudo e o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

A flexibilização pedagógica desempenha um papel influente na democratização do conhecimento, no respeito às distintas condições de vida do estudante, na equidade da formação, na personalização da formação, na adaptação da formação ao contexto de vida do estudante e, por conseguinte, na otimização dos recursos públicos dedicados à educação (MILL, 2015).

As “tecnologias digitais criaram condições favoráveis para experiências diferenciadas e novas noções em relação ao lugar/ espaço, ao horário/ momento/ tempo” e ao ritmo de aprendizagem,

de modo a atender mais adequadamente as condições de vida dos alunos, seja em termos de organização dos horários e lugares de estudo, competências e habilidades ou da articulação desses com o trabalho e a convivência social (amigos, família, etc.). Sendo a flexibilidade educacional essencial para configurar melhores propostas de formação (LEVY, 1999 *apud* MILL, 2015, p. 410).

2.5. Inclusão digital

O termo “inclusão digital” pode abranger uma série de significados, tanto na área da saúde quanto na social e educacional (vertente adotada neste trabalho). Em linhas gerais, entende-se inclusão digital como uma maneira de apoiar estudantes na perspectiva de inserção no sistema educacional, buscando preferencialmente a classe que têm menores condições socioeconômicas, ou seja, menores chances de apropriação dos benefícios trazidos pelas Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação – TDIC (LEMOS; COSTA, 2005).

Durante a pandemia de COVID-19, observamos que muitos estudantes sofreram prejuízos no seu aprendizado pela falta de acesso à internet e às TDIC. Naquele período ficou evidente que muitos alunos não têm ciência de que alguns espaços públicos como bibliotecas públicas, estações de metrô e Centros Educacionais Unificados (CEUs) têm computadores acessíveis para o estudo. É necessário, portanto, que haja maior divulgação da possibilidade de acesso à internet em equipamentos públicos.

3. Usuário e o jogo RPG “Universo Virtual”



Figura 2 – Abertura do jogo “Universo Virtual”

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

3.1. Gerenciamento do sistema e evolução

O jogo de RPG “Universo Virtual” foi criado a partir de um sistema de gerenciamento de bancos de dados que processa toda a evolução do aluno/ usuário. Tal sistema gerencia os dados de maneira não fragmentada, porém hierarquizada, com base no sistema Data-Information-Knowledge-Wisdom (DIKW), como mencionado anteriormente. Ele pode ser utilizado em um sistema presencial, remoto ou híbrido, podendo o usuário acessá-lo no local mais apropriado para seu estudo.

Toda ação relevante do usuário dentro do jogo será processada e arquivada em um banco de dados SQL, que poderá determinar a evolução do usuário no que tange ao conhecimento. O jogo não terá dados pessoais arquivados e nem compartilhamento deles, pois somente a unidade educativa terá acesso a essas informações pessoais do usuário. Contudo, os dados com a evolução dos jogadores, arquivados no sistema, serão fornecidos à instituição.

3.2. Acessibilidade ao jogo

Ao entrar no jogo pela primeira vez, o usuário terá um *login* e senha cadastrados pela instituição pública, cada aluno terá seu próprio *login* e senha, assim poderá ter a acesso ao jogo na sua primeira vez ou dar continuidade ao seu progresso. A partir do acesso ao *login*, o usuário poderá acessar o mundo digital com

novas *Quests* e novos desafios. Ainda poderá usar ferramentas educativas digitais, podendo escolher entre aprender ou testar o seu conhecimento.



Figura 3 – Abertura do Jogo Universo Virtual – login e senha

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

3.3. Escolha do personagem

Nesse jogo o usuário poderá escolher um personagem que será o seu avatar. O jogo dispõe de inúmeros personagens para a escolha, como no exemplo, um avatar arqueira. Cada personagem terá características distintas dos demais, para o usuário escolher aquele com quem mais se identifica.



Figura 4 – Escolha do Avatar

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

Cada ação do avatar, desafio cumprido e progresso será gravado para análise e processado, por meio de inteligência artificial.

3.4. Banco de dados de vídeos

O jogo RPG “Universo Virtual”, possui um sistema de dados amplo, contendo inúmeros vídeos, dentro de cenários distintos, com conteúdo teórico e contextualizado, voltado a conceitos matemáticos como também à matemática aplicada. Assim, abre-se uma janela para o usuário fazer a escolha do conteúdo a ser estudado, como exemplo a álgebra, clicando no ícone referente a ela para abrir novos recursos de estudo.

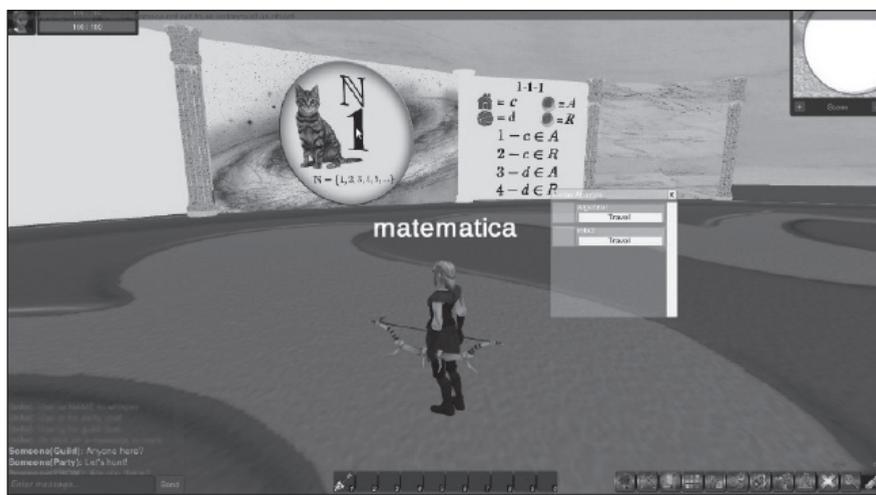


Figura 5 – Telão com o vídeo e conteúdo

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

Esses vídeos têm conteúdo não fragmentado e hierarquizado, com didáticas distintas de exposição, para que o aluno/ usuário possa escolher a explicação a que melhor se adapte, que aguce o seu interesse e aprimore o seu entendimento e aprendizado. Os vídeos são voltados ao Ensino Médio e poderão ser acessados quantas vezes forem necessárias para elucidação de dúvidas. Serão apresentados em forma de telões que pertencem ao cenário do jogo. Assim, o usuário, por meio do avatar, poderá assistir às explicações dos conteúdos nesses telões.

3.5. Banco de dados das *Quests*



Figura 6 – *Quests* – desafios para avançar as fases

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

O jogo “Universo Virtual” também possui um banco de dados de *Quests* que são perguntas contextualizadas com temas matemáticos aplicados à realidade do aluno/ usuário. Essas perguntas têm respostas em formato de múltipla escolha, ligadas ao tema do vídeo estudado. As *Quests* são como desafios que estimulam a busca do conhecimento para solução de problemas, por meio de vídeos, com o intuito de vencer os desafios. Cada *Quest* vencida possibilitará o ganho de “pontos de sabedoria”, os quais são cumulativos, permitindo que o avatar do aluno/ usuário se especialize em conhecimento.



Figura 7 – Tela com o vídeo e com o conteúdo

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

O jogo permite que novos mundos do conhecimento se desbloqueiem, com novas *Quests* que apresentam nível de dificuldade maior que a anterior, para a

continuidade da evolução do usuário, sem se limitar em séries ou faixas etárias, mas na evolução conforme a busca do conhecimento pelo aluno.



Figura 8 – Novos desafios em novos cenários

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

Algumas Quests solicitarão que o avatar cumpra seus desafios em outros cenários/ ambientes, isso será possível com o teletransporte acessível para ele.



Figura 9 – Teletransporte

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

3.6. Evolução do usuário, NPCs no jogo e exemplo prático

Durante todo o progresso nos mundos virtuais, existem Non-Playable Character (NPCs), em tradução livre, “personagens que não jogam” ou “personagens não-jogadores”, como são chamados pelos aficionados por RPG. São facilitadores que explicam o funcionamento das ferramentas educativas digitais, auxiliando em Quests, abrindo novos mapas, fazendo perguntas, interagindo com o usuário. Esse papel pode ser desempenhado por um professor, porém sem conhecimento do aluno, para evitar constrangimento.



Figura 10 – Personagens NPCs

Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/universevirtua>. Acesso em: 18 set. 2022.

Com o tema “noção da lógica”, por exemplo, o aluno deverá ser capaz de assistir a um vídeo sobre noção de lógica. Ao assistir ao vídeo dentro do jogo, o aluno deverá compreender o fundamento da lógica. A Lógica é a base da matemática, cujo significado vem do grego *logos*: razão, palavra ou discurso. A lógica é entendida na atualidade como ciência do raciocínio.

Na matemática representamos ideias ou afirmações por símbolos para facilitar a comunicação e a compreensão. Por exemplo: digamos que eu veja uma casa, então, ao olhar para casa, eu veja que ela é azul. Para não ficar desenhando a casa, na matemática nós a substituímos por um símbolo, assim, vamos dizer que a casa será representada pela letra “c”. Já o grupo azul é representado pela letra “A”. Então, teríamos a casa igual a “c”, e a cor azul igual a “A”. Podemos dizer que a casa pertence ao grupo do que é azul. O que está entre o “c” e o “A” é o símbolo pertence “ \in ”. Quando algo está certo, dizemos que é verdadeiro. Assim, se a casa pertence ao

grupo do que é azul, “ $c \in A$ ”, avaliamos a frase como verdadeira. Mas para aquilo que não podemos verificar que é verdade, dizemos que a frase tem falta de verdade, e definimos que a falta de verdade é o termo falso.

Após assistir ao vídeo sobre lógica, pode-se lançar a *Quest*: “Qual a alternativa que mostra a sequência lógica verdadeira?” E o aluno, respondendo de forma correta, passa de fase, ganha pontos e faz seu avatar evoluir, e sua resposta é guardada no banco de dados.¹

Considerações finais

Propõe-se, partindo de análise sobre erros e dificuldades relacionadas à deficiência de aprendizado de matemática no Ensino Médio, a busca por novos recursos e ferramentas que auxiliem no processo da resolução dos problemas. A análise de erros, como meio, possibilita que eles sejam explorados e compreendidos a partir de suas origens, fornecendo valiosos subsídios para o professor planejar, a partir de uma pedagogia diferenciada, ações pertinentes à evolução do processo visando à superação das dificuldades (JUCÁ; GUIMARÃES FILHO; NAPOMUCENO, 2012).

Pensando nessa pedagogia diferenciada, avalia-se que a ferramenta proposta pode ser um facilitador pedagógico, ao favorecer alguns princípios básicos educativos, como: igualdade – nenhum usuário possui privilégios em relação a outro usuário; organização de conhecimento – todas as informações pertinentes a um novo conhecimento são pré-requisitos para os próximos; direito a sigilo – nenhum usuário terá seus dados pessoais liberados, visto que o jogo não os possui; universalização da informação – o sistema foi criado para que todos possam ter acesso à informação; respeito ao tempo individual – o sistema não estipula horário ou dia para aprendizado, os quais são ajustáveis ao melhor momento do usuário; liberdade de evolução – o usuário não necessita esperar anos para o aprendizado que deseja ou para o qual está preparado, apenas é necessário cumprir os pré-requisitos; diversidade de escolhas – o usuário não deve ficar limitado a um tipo de explicação ou a uma visão sobre o assunto, pois a diversidade de modos explicativos deve estar disponível, acrescida do banco de vídeos; inexistência de

¹ Para maior conhecimento sobre o jogo apresentado neste artigo, sugere-se a consulta à página disponível em: <https://universevirtualgame.com>, a qual é dedicada ao assunto.

classificação do usuário – todos os usuários que terminam uma fase são considerados nota 10 nessa fase, não sendo possível classificar os alunos, pois só há dois resultados possíveis: “concluiu” ou “não concluiu”.

Esses princípios buscam potencializar o aprendizado, tentando usar o tempo da melhor forma, em sistemas de aprendizagem para a ampliação do conhecimento. Porém, vale ressaltar que para a conclusão do projeto é necessária uma pesquisa quantitativa com grupo controle, a partir de amostragem para o experimento, e assim observar o resultado gerado pelo jogo.

Referências

- AMARAL, R. **Uso do RPG pedagógico para o ensino de Física**. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2008.
- BARBOSA, P. A; MURAROLLI, P. L. Jogos e novas tecnologias na educação. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, Pirassununga, SP, v. 2, n. 2, p. 39-48, mar, 2013.
- BONA, A. C. **As dificuldades dos alunos da primeira série do ensino médio com a fórmula de Bháskara**. 2006. Monografia (Especialização em Educação Matemática) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, PR, 2006. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/295357/universidade-do-extremo-sul-catarinense>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.
- COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**. v. 2, n. 1, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.
- GOMES, C. P; PENHA, P. X. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na Revista Cefac. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefaci>. Acesso em: 18 set. 2022.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados e metas**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3330676>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- JUCÁ, R. S.; GUIMARÃES FILHO, J. S.; NAPOMUCENO, T. R. N. Um estudo dos erros e das dificuldades na resolução de equações de 2º grau. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2012, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: <https://proativa.virtual.ufc.br/sipemat2012/papers/639/submission/director/639.pdf>. Acesso em 28 dez. 2021.

- LEMOS A.; COSTA, L. F. Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. VIII, n. 6, Sep.-Dic., 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/1771445/Um_modelo_de_inclus%C3%A3o_digital_o_caso_da_cidade_de_Salvador. Acesso em: 18 set. 2022.
- LUNARDI, N. M. S. S.; NASCIMENTO, A.; SOUSA, J. B.; SILVA, N. R. M.; PEREIRA, T.G.N.; FERNANDES, J.S.G. Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educ. Real**, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MARCATTO, A. **Saindo do quadro: uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing game**. 2. ed. São Paulo: Alfeu Marcatto, 1996.
- MILL, D. Gestão estratégica de sistemas de educação à distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 36, p. 407-426, abr.-jun., 2015.
- NABAIS, M. M. S. **Equações do 2º grau: um estudo do desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos do 9º ano**. 2010. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2567>. Acesso em: 18 set. 2022.
- OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil de Educação. Brasília-DF, Inep, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 set. 2022.
- PAVÃO, A. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de roleplaying game**. 2. ed. São Paulo: Devir, 2000.
- QUEIROZ, M.P. **Analisando a hierarquia DIKW**. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- RAMOS D. K.; SEGUNDO F. R. Jogos digitais na escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 531-550, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MFpkYYqT4x9cZXQtwLSXpBm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 08 abr. 2021.
- SALDANHA, A. A; BATISTA, J. R. M. A concepção do role-playing game (RPG) em jogadores sistemáticos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 700-717, 2009.
- SARESP – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sumário executivo Saresp – 2019**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/SEED1903_sumario_2019_final_v2.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

VELOSO, D. S.; FERREIRA, A.C. Uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos que iniciam no estudo de álgebra. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, v. I, 2011. (X Semana da Matemática e II Semana da Estatística, 2010).

Informações sobre a autora

Gislaine Dias Caputo

Licenciada em Matemática pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Professora de Matemática e Disciplinas eletivas nos anos finais do Ensino Fundamental e professora de Matemática, Tecnologia, Itinerário do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Pedagogia empresarial e social: relação entre diretrizes curriculares, formação universitária e mundo do trabalho

RUI ANDERSON COSTA MONTEIRO

Resumo

A busca de identidade do pedagogo se destacou como missão do curso de Pedagogia em toda a sua história, inclusive, posteriormente à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, de 2006. Definimos como objeto de pesquisa o processo histórico e o contexto atual de formação do pedagogo para área não escolar. Os objetivos consistiram na apresentação da história do curso de Pedagogia, reflexão sobre seus conflitos de identidade e a análise das respectivas DCN. Trata-se de um trabalho fundamentado em revisão de literatura tendo como critério de seleção a aproximação temática. Observando as inúmeras intervenções normativas, o padrão de desenvolvimento social e econômico do país, além das políticas de regulação pós década de 1990, a Pedagogia foi marcada por entraves políticos-ideológicos que resultaram em diretrizes curriculares ambiciosas quanto ao perfil do egresso dos cursos de Pedagogia. Consideramos que existem diversificadas possibilidades de atuação do pedagogo, mas que a concepção atual de curso não permite formação adequada ao exercício profissional na área não escolar.

Palavras-chave: curso de Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais; educação não escolar; pedagogia empresarial; pedagogia social.

Abstract

The search for the Pedagogue's identity stood out as the mission of the Pedagogy Course throughout its history until the 2006 Curriculum Guidelines. We defined as research object the historical process and the current context of educator training for the non-school area. The objectives consisted of presenting the history of the Pedagogy Course, reflecting on its identity conflicts and analyzing the respective Curriculum Guidelines. This is an academic essay based on a literature review with thematic approach as the selection criterion. Observing the numerous normative interventions, the pattern of social and economic development of the country, in addition to the post-1990s regulation policies, Pedagogy was marked by political-ideological obstacles that resulted in ambitious Curricular Guidelines regarding the profile of the graduates of Pedagogy courses. We consider that there are diverse possibilities for the pedagogue to act, but that the current conception of the course does not allow adequate training for professional practice in the non-school area.

Keywords: Pedagogy course; Curricular Guidelines; Non-School Education; business pedagogy; social pedagogy.

Este texto é uma adaptação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização "Gestão da Educação Pública", oferecido pela Universidade Federal de São Paulo e Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade nos Centros Educacionais Unificados.

Introdução

Quando nos referimos ao curso de Pedagogia logo pensamos na formação de professores para atuar com crianças em ambiente escolar. E não é à toa a referida percepção dessa área de conhecimento, já que desde a criação, sua finalidade consistiu na sua organização em função das práticas pedagógicas do magistério e definição do objeto de estudo direcionado à área educacional, em especial à escola.

Atualmente, a legislação e as políticas educacionais fomentaram normas regulamentadoras envolvendo a formação de professores, nos cursos de Pedagogia, a fim de atenderem diversificada demanda em educação que conhecemos como modalidades de ensino. Com isso, ampliaram-se consideravelmente as possibilidades de atividades do pedagogo. Esse cenário se assentou a partir vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura (DCN), documento aprovado no ano de 2006.

Nesse contexto, o Brasil vivenciou o aumento dos processos industriais e o estabelecimento de empresas com ênfase no ramo de serviços, consequência da abertura econômica na década de 1990 que colaborou para a intensa crise social ocasionada pelo distanciamento do poder público em diversas áreas de apoio à sociedade. Se, por um lado, esse fenômeno colaborou para a exigência de mão de obra especializada, por outro, acentuou as desigualdades, abrindo espaço à ação das Organizações Não-Governamentais (ONGs). Ambos os sentidos criaram oportunidades para o profissional pedagogo, no campo de ação cooperativo/ empresarial e na área social.

Algumas questões foram fundamentais para a realização deste trabalho: as diversas possibilidades de atuação do pedagogo no mundo do trabalho, produto da conjuntura histórico-social desde a década de 1930; as incontáveis discussões sobre sua normatização posterior aos anos de 1960; e as diversas atribuições assumidas pelo pedagogo na virada do século XX para o XXI. Esse processo levou ao questionamento que norteou a pesquisa: *como se apresenta o contexto de formação do pedagogo, em nível superior, para atuar na área empresarial e social (área não escolar)?*

Os objetivos deste trabalho consistiram em apresentar o panorama histórico do curso de Pedagogia; refletir sobre aspectos de conflitos identitários; e argumentar acerca da formação nos cursos de Pedagogia para área não escolar, face às DCN.

1. Metodologia

Os procedimentos metodológicos deste trabalho pautam-se na revisão da literatura de caráter exploratório, a fim de apoiar a reflexão sobre a possível fragilidade na formação para a educação não escolar oferecida pelo curso de Pedagogia, curso este fundamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura – Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

Destacamos que na formação em Pedagogia se observam as recomendações previstas na Resolução CNE/ CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, republicada com correções em 2020 (BRASIL, 2020). Mas, enfatiza-se que o recorte de nossas discussões é o contexto não escolar, fora da perspectiva da Educação Básica, normatizada por esse documento.

O material pesquisado foi analisado qualitativamente e observaram-se os pressupostos metodológicos de Severino (2017). Este trabalho apresenta resultados parciais discutidos no âmbito da Especialização em Gestão da Educação Pública ofertado em conjunto pela Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

2. A história da pedagogia no Brasil republicano

Verificamos que a educação é fundamental para o desenvolvimento da sociedade e do ser humano. Isso, no mundo moderno, se deu pela institucionalização da educação das crianças, ao cursarem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em escolas de ensino regular, públicas ou privadas. Nesse início da escolarização, os alunos têm o primeiro contato com a docente formada em Pedagogia, comumente conhecida como professora polivalente – a incidência de professores do sexo masculino nesse segmento de ensino é muito baixa, com predomínio absoluto das profissionais. A fim de viabilizar esse serviço, direito subjetivo previsto na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as DCN foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação (CNE/ MEC) em 2006 direcionando o processo de formação inicial no magistério.

Somado a esse cenário, verificamos que o documento regulador da Licenciatura (área escolar) é o mesmo da formação de profissionais para atender as outras áreas

que exigem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Em linhas gerais, as empresas precisam formar seus quadros de colaboradores, assim como o terceiro setor necessita ser conduzido por projetos que, na maioria das vezes, relacionam-se à educação profissional oferecendo cursos profissionalizantes e de capacitação. Logo, as duas situações demandam trabalhadores formados em nível superior que consigam realizar ambos os processos formativos.

Inferimos que o curso de Pedagogia está estabelecido juridicamente e tem vasto campo de atuação em decorrência de sua história bastante densa e conflitante, sobretudo no que se refere à organização curricular, ao *locus* de formação, ao *status* profissional e à legislação educacional (SAVIANI, 2004; AGUIAR *et. al.*, 2006; FURLAN, 2008).

Entendemos existir certa crise identitária acarretada pelas fartas atribuições previstas nas DCN (magistério nos espaços escolares e em todo o contexto não escolar que exige conhecimento pedagógico). Inicialmente, parece-nos ser incoerente essa diversidade de atribuições diante do perfil de curso estabelecido com disciplinas dispersas e problemas entre teoria e prática (GATTI, 2010). O documento em questão apresenta imprecisões conceituais e vieses políticos ao não considerar diferenças entre docência e trabalhos de ordem técnica (LIBÂNEO, 2006).

2.1. A história da pedagogia até 1970

O curso de Pedagogia tem a sua história iniciada com a formação de professores, em especial após o grande movimento em prol da educação que o Brasil vivenciou na década de 1930.

No início do século XX alguns movimentos provocaram mudanças na educação, especialmente o “entusiasmo pela educação” e o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que lutavam pela educação e pela implantação de universidades no Brasil. O movimento escolanova rompeu com o período anterior, impulsionando assim a profissionalização dos professores (FURLAN, 2008, p. 3.863).

O grande desenvolvimento industrial acarretou êxodo rural acentuado e colaborou para o alinhamento aos ideais de ordem e progresso. O entusiasmo educacional tomou conta e resultou numa série de movimentos objetivando estimular e cobrar do governo medidas que restabelecessem e fomentassem uma educação de qualidade. Dentre suas bandeiras, esse projeto defendia a estruturação da formação de professores em nível superior.

Após a criação do Ministério da Educação (MEC) em 1930, começou a substituição das Escolas Normais pelos Institutos de Educação (BRZEZINSKI, 1996).

Houve intenso e fecundo debate em torno das questões educacionais. Na esfera do projeto nacionalista, com amplas discussões e pouco consenso, a educação era valorizada por todos, independentemente do posicionamento político, pois era vista como indispensável à modernização do país (MARTELLI; MANCHOPE, 2004).

De acordo com Furlan (2008) o primeiro curso superior de formação de professores foi criado em 1935, quando a então Escola de Professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal. Pouco tempo depois, em 1939, criou-se o curso de Pedagogia pelo Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, inicialmente nas dependências da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A sua missão consistia na formação de bacharéis para atuar como técnicos de educação e, com mais um ano de estudo, licenciados, destinados à docência nos cursos normais (TANURI, 2000; MARTELLI; MANCHOPE, 2004; SAVIANI, 2004). Esse curso tinha estrutura conhecida como “3+1”, pelo qual os três primeiros anos formavam o bacharel em Pedagogia por meio de disciplinas sobre fundamentos da educação e, quando somados a mais um ano de Didática, permitiam a obtenção do título de licenciado (SAVIANI, 2004; TANURI, 2008).

Depois de formado, o profissional com bacharelado em Pedagogia estava apto para ocupar cargos técnicos da educação. Esse profissional era ajustável a todas as tarefas não docentes. Já o licenciado era destinado à prática específica do magistério, entendendo-se ter domínio em conteúdos relacionados à Didática e supostamente preparado para atuar nas Escolas Normais (MARTELLI; MANCHOPE, 2004; FURLAN, 2008).

A criação do curso de Pedagogia preparava os profissionais para o contexto dos processos educativos em escolas e em outros ambientes, isto é, educação de crianças nos anos iniciais da escolarização, além da gestão educacional (BRITO, 2006). A organização curricular fundava-se na separação entre bacharelado e licenciatura. Saviani (2004) aponta que o resultado dessa estrutura curricular contribuiu para muitas dúvidas inerentes às funções técnicas do pedagogo, críticas em relação ao currículo do bacharelado e, principalmente, inquietações relacionadas às possibilidades de disciplinas a serem lecionadas pelo pedagogo.

Assim, não demorou muito para a Pedagogia entrar em crise de identidade. Furlan (2008) destaca que, desde a época de sua criação, o curso de Pedagogia apresentava deficiências quanto às próprias características, pois não era possível perceber a expansão do campo de atuação do pedagogo, bem como sua real função. Esse formato persistiu durante quase três décadas quando, no início dos anos 1960, foi aprovada a primeira LDBEN – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) – obrigando os pesquisadores e todos os envolvidos na formação

de professores, inclusive da Pedagogia, a pensarem novas propostas ao referido curso e para a educação em geral.

Somada à LDBEN de 1961 observamos a reforma universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) que tornou facultativa à graduação em Pedagogia as habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, além de outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às exigências do mercado de trabalho (BRITO, 2006). Nesse momento a Pedagogia ampliou sua abrangência de atuação.

Quase sempre o trabalho dos pedagogos nas escolas se resumia a duas vertentes: trabalho docente e não docente (em sala de aula e fora de sala de aula, respectivamente). Mas, infelizmente, isso provocou *inchaço* do curso com diversificadas especialidades, indo na contramão das necessidades do mercado, sem capacidade de absorver tantos profissionais especialistas, ainda limitados ao ambiente escolar (FURLAN, 2008).

O curso de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) parecia estar numa crise quase eterna. As reformas educacionais, em nível nacional, de 1968 (nível superior) e de 1971 (então 1º e 2º graus) definiram o modelo compartimentado de formação de professores e dois *loci* da universidade: faculdade de educação para formar o licenciado e instituto de conteúdos específicos para formar os bacharéis (AGUIAR *et. al.*, 2006).

Os conflitos nas interpretações, compreensões e concepções presentes até então entre os pesquisadores, responsáveis pelas normatizações, e mesmo pelos profissionais atuantes na área, deixavam mais latente o cenário complexo sobre o papel do pedagogo, sua formação e possibilidades de atuação no mercado.

Estabeleceram-se inúmeros conflitos interpretativos no campo da Pedagogia envolvendo disputas políticas, econômicas e pedagógicas entre seus atores, o que se somou à diversificada realidade social do país. Foram muitas as identidades atribuídas ao curso de Pedagogia no Brasil, ocasionando complexas discussões teóricas, sobretudo relacionadas às diferenças entre licenciatura e bacharelado (AGUIAR *et. al.*, 2006).

Conforme aponta Saviani (2004), o Conselho Federal de Educação (CFE)¹ reorganizou praticamente todo o cenário de formação de professores, desde a preparação pedagógica das licenciaturas, passando pela habilitação de especialistas em educação, até a formação de professores para educação especial. Contudo, a história desse curso desde 1930 vislumbrou uma Pedagogia como componente

1 O Conselho Federal de Educação esteve em atividade entre os anos de 1961 e 1995, quando foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que existe até a atualidade (2022).

permanente na estrutura do ensino superior, mas estigmatizada, reforçando o baixo *status* social da profissão docente por diversos motivos.

2.2. Um outro momento na história da pedagogia

A segunda grande fase histórica da Pedagogia, visando projetar nova identidade (pós década de 1970), ocorreu com o desdobramento das antigas tarefas concentradas no curso em variadas alternativas de habilitações, o que caracterizou a Licenciatura das Áreas Pedagógicas (FURLAN, 2008). Essa foi, para Tanuri (2000), a visão tecnicista acentuada na divisão do trabalho pedagógico, por meio do desenvolvimento dos serviços de Supervisão, iniciando nos cursos de Pedagogia a formação dos especialistas, tudo baseado na *teoria do capital humano* que fundamentava a produção teórica das práticas em pedagogia.

Vale destacar que o Brasil já estava imerso na lógica capitalista, onde o mercado ditava as regras para a sociedade; as vontades individuais e a formação pessoal inauguravam as perdas de suas prerrogativas em favor do desenvolvimento econômico, da competitividade, da qualificação e da eficiência; e a educação começava a dar sinais de ser capturada pela lógica da exploração, cujos propósitos eram manifestados, de forma não tão explícita, pelos diversificados dispositivos regulamentadores.

Observando as exigências do momento histórico, no início da década de 1980 várias universidades efetuaram reformas em seus currículos, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar e aprender, somando-se a isso a gestão escolar (BRITO, 2006).

Com o fim dos governos militares e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) iniciaram-se as atividades em prol do novo referencial normativo da estrutura educacional no país, que resultou na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nesse marco legal da educação vislumbrou-se o seguinte:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Observa-se no texto da mais recente LDBEN que o curso de Pedagogia foi elevado a um novo patamar quanto à regulação do exercício do magistério e às suas responsabilidades no cenário da organização educacional. No mesmo período do

repensar a educação e a pedagogia, educadores se manifestaram contrariamente à concepção tecnicista implantada sob a pressão da lógica do mercado, pois essa situação fomentava a ideia de currículo mínimo e a potencialização da divisão do trabalho escolar.

Em meio às críticas em favor da renovação do respectivo curso, o que mais ecoava era a concepção para uma formação unificada do pedagogo (TANURI, 2000). No período de maio de 1999 a junho de 2004 várias iniciativas do MEC, com pareceres e diretrizes, proporcionaram ainda mais contratempos em prejuízo das licenciaturas e do próprio curso de Pedagogia.

Martelli e Manchope (2004) afirmam que o perfil do pedagogo foi definido, porém o mercado de trabalho já não era mais compatível para contemplar esses profissionais. Logo, ficou clara a necessidade de rever novamente a regulação do curso, caminhando para outra etapa na história da Pedagogia.

3. Os cursos de pedagogia após o parecer CNE/ CP nº 5/2005

Após o Parecer CNE/ CP nº 5/2005, foi estabelecido o fim das habilitações no curso de Pedagogia e a formulação de diretrizes de um curso substancialmente curto, com funções diversificadas, gerando uma profissão com várias possibilidades de atuação, mas sem nenhuma especificidade diante do perfil de egresso previsto no documento final.

Atendendo à ideia da formação integral, pondo fim à dicotomia existente no contexto escolar (administração *versus* docência), o governo aprovou as DCN, com destaque para seu artigo 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Nesse caso, percebemos a necessidade de dedicação à formação de uma profissão com vastas responsabilidades, pois, a atuação do profissional se dará em diversos planos, com públicos diversificados, em espaços escolares (dentro e fora da sala de aula), bem como em outros locais onde se fizer necessária sua presença.

A compreensão das DCN nos permite afirmar que o exercício profissional do pedagogo extrapola a docência no ensino regular, pois prevê cenário amplo do exercício profissional: educação de jovens e adultos; educação infantil; educação

nos centros urbanos e no campo; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares; educação de povos indígenas; educação de remanescentes de quilombos; atividades de gestão e coordenação, entre outros. É nesse contexto que se insere a figura do pedagogo empresarial e social.

As DCN sinalizaram para a superação da fragmentação e, apesar de registrem a docência como base da identidade do pedagogo, este não será formado exclusivamente para atuar no magistério (docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental), tratando-se de uma preparação complexa voltada, entre outras funções, ao exercício da gestão educacional (BRZEZINSKI, 2007) em outros espaços não escolares como empresas, ONGs, hospitais, movimentos sociais etc. Mas, será que é possível atender a todos esses objetivos com o perfil de curso atual? O fato de os currículos das instituições de ensino estarem voltados à escola (exercício do magistério), mesmo com a duração do curso de quatro anos, acreditamos ser um impeditivo para atingir de forma equilibrada todas as áreas de conhecimento e competências no mesmo curso.

Ao se observar a formação do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enxergamos características bem específicas dessas atividades que precisam ser contempladas. Esse processo não pode ser aligeirado como se faz nas instituições privadas, bem como não pode ser pouco instrumentalizado para a realidade das escolas, como ocorre no ensino superior público (GATTI, 2012). Portanto, observa-se que a habilitação para licenciatura em Pedagogia, predominantemente organizada para a prática docente na Educação Básica, por meio dos cursos no formato atual, apresenta sinais de comprometimento. Nesse sentido, a formação para outras áreas abrangidas pela mesma norma também pode ser considerada discutível.

Em tese, os cursos de Pedagogia incorporaram um grupo de disciplinas de maneira genérica com poucas referências às práticas, trata-se de formação fragmentada e de conteúdos dispersos. Soma-se a isso o desequilíbrio entre teoria e prática, pois a ênfase recai na teoria. A organização curricular destaca insuficiência formativa, inclusive ao tratar de conteúdos de espaços não escolares em que o conjunto de informações não chega a 1% do conteúdo programático (GATTI, 2010).

É preciso compreender que a organização dos cursos de Pedagogia está centrada na formação de professores direcionada à Educação Básica, essencialmente para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Souza (2019) ressalta uma vasta gama de atividades como a grande marca da configuração da atual licenciatura em Pedagogia (docência, gestão, pesquisa e trabalho pedagógico para além da escola). Porém, como a modelagem dos currículos varia de

instituição para instituição e as normativas do poder público atribuem ao curso de Pedagogia diversos enfoques formativos com expressiva quantidade de campos de conhecimentos, é bem possível que a área “não escolar” receba pouca ou nenhuma atenção.

Conjugam-se aos problemas curriculares da formação no curso de Pedagogia as questões das próprias DCN, marcadas por imprecisões e conflitos conceituais que comprometem a organização dessa área de conhecimento. Para Libâneo (2006) quando não se faz a diferenciação entre os campos científicos, setores profissionais e áreas de atuação, colabora-se para a formação de um profissional com práticas inconsistentes e sem qualidade, isso porque o documento que rege o curso de Pedagogia mantém a docência como base (licenciatura), mas tenta conciliar posições conflitantes da divisão técnica do trabalho num só contexto de formação, o que parece ser incoerente e favorecer o enfraquecimento da profissão.

Souza (2019) afirma serem bastante intensas as prescrições sobre os sistemas educativos, todavia, essas propostas nem sempre são coerentes e articuladas. É possível perceber essa situação na contextualização histórica do curso de Pedagogia no Brasil, permeado por legislações e normas confusas e difusas.

Com o desenvolvimento da sociedade, nas três últimas décadas, marcado pelo surto tecnológico, pela globalização e pelo surgimento de numerosas demandas do mundo corporativo e do terceiro setor, a Pedagogia se permitiu avançar como profissão para fora da sala de aula. Barduni Filho e Figueiredo (2020) destacam que o pedagogo é importante nos espaços não escolares, pois ele passa a ser mediador e articulador da aprendizagem, visando à formação necessária ao mercado de trabalho nos segmentos públicos e privados, em função da necessidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Face ao exposto, vale demarcar a distinção entre o exercício do magistério em ambiente escolar para atender as propostas da Educação Básica em suas respectivas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as atividades/ funções desempenhadas pelo profissional pedagogo no cenário corporativo e das ONGs, onde se exigem conhecimentos técnicos específicos bem diferentes daqueles requeridos no ensino regular. Porém, todas essas atribuições estão presentes em uma mesma diretriz que não parece considerar tais diferenciações.

A educação social compõe parte da educação não formal difundida em vários contextos, atrelada às realidades de violência e sofrimento das minorias – exclusão, marginalização, abandono, entre outras (SILVA *et. al.*, 2020), a colaborar com práticas organizadas e sistematizadas em favor da diminuição desses quadros de injustiças. Por sua vez, o espaço educativo em que se insere a pedagogia empresarial beneficia-se dos métodos de gestão e funcionamento destinados ao melhor

desempenho dos colaboradores, por meio da formação e preparação dos recursos humanos. Logo, a educação não formal colabora para a qualificação profissional e educacional e, conseqüentemente, para o crescimento das diversas organizações e empresas (SILVA *et. al.*, 2020).

O fato de as DCN registrarem um perfil de egresso dos cursos de Pedagogia com muitas competências e atribuições colabora para o entendimento de que o documento não identifica a complexidade do mundo do trabalho, e não previu o comportamento das instituições de ensino superior na organização curricular, pois traz a nomenclatura “licenciatura”, distanciando o curso de outras atividades fora da escola, normalmente contempladas pelos cursos de bacharelado. Além disso, os currículos atuais priorizam a Educação Básica, dispensando tratamento secundário às atividades não escolares exercidas pelo pedagogo.

Os estudos sobre o exercício profissional dos egressos do curso de Pedagogia contribuem para a reflexão sobre sua identidade. Essa, por sua vez, é alvo constante de pesquisas acadêmicas preocupadas com a educação e a formação da população, mas ainda se encontra distante de definições precisas. O pedagogo assume papel político e social relevante, colaborando em direção à preparação e ao desenvolvimento humano. Assim, sua formação precisa ser dinâmica e atender às exigências profissionais que se ampliaram ao longo do tempo e, possivelmente, não são contempladas no percurso atual da formação inicial (NASCIMENTO *et. al.*, 2020).

Considerações finais

Revisitando a história do curso de Pedagogia e nos apoiando na literatura sobre o tema, observamos muitos conflitos em torno do estabelecimento de sua identidade, bem como da identidade do pedagogo. Conforme a comparação dos apontamentos entre as DCN e a realidade dos cursos de Pedagogia, analisando-os à luz das demandas do mercado, percebemos um hiato nessa configuração que atinge diretamente o profissional formado, tanto para atuar na educação escolar quanto nas empresas e demais instituições que oferecem formação.

Consideramos que o curso de Pedagogia, nos moldes em que atualmente se encontra estruturado e regulamentado, não permite afirmar sua condição real para a formação de profissionais habilitados na área não escolar, acima de tudo no contexto empresarial e social. Esse cenário praticamente torna compulsória a complementação de formação com cursos de extensão e/ ou pós-graduação para aqueles que desejam atuar no mundo corporativo, em empresas ou ONGs, exercendo funções de pedagogo. Portanto, é urgente o

olhar cuidadoso para a reorganização dos cursos de Pedagogia e para a continuidade de apontamentos crítico-reflexivos, por meio de pesquisas sobre a formação inicial e continuada do pedagogo.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out., 2006.
- BARDUNI FILHO, Jairo; FIGUEIREDO, Ana Clara Siqueira. A atuação do (a) pedagogo (a) em espaços não escolares: a pedagogia empresarial enquanto um novo campo de atuação. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 5, p. 285-297, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2727>. Acesso em: 26 mai. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 fev. 2020.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 5, de 13 de fevereiro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP nº. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 1968. Seção 1.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRITO, Rosa Mendonça. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Eletrônica Dialógica**, Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 1. Manaus, 2006. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.
- BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPPE**, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio-ago., 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19127/11122>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.
- FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE), 8., Edição Internacional, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. Licenciaturas, educação básica e a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Dialogia**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 16, p. 15-44, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita C. P. A história do curso de pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Educação**, Campo Largo, PR, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/ojs/index.php/reped/article/view/517/400>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho *et al.* Formação, identidade e desenvolvimento profissional do egresso do curso de pedagogia: análise em contextos escolares e não-escolares. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, PR, v. 6, n. 3, p. 13483-13500, 2020. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7816>. Acesso em: 26 mai. 2020.

- SAVIANI, Demerval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/02.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- SILVA, Renan Mota *et al.* O homem pedagogo e o mercado de trabalho: oportunidades e desafios. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, Naviraí, MS, v. 7, n. 14, p. 148-154, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9323>. Acesso em 26 mai. 2020.
- SOUZA, Mariana Aparecida Serêjo de. **Formação do/a pedagogo/a no Distrito Federal: o lugar da educação não escolar nos currículos de pedagogia**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2019. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34927>. Acesso em 26 mai. 2020.
- TANURI, Leonor Maria. Formação de professores: história, política e processos de formação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <https://ojs.netlink.com.br/index.php/rpq/article/view/5>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 14 – Edição Especial, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 2 mar. 2020.

Informações sobre o autor

Rui Anderson Costa Monteiro

Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho. Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo/ Universidade Aberta do Brasil/ Universidade nos Centros Educacionais Unificados. Licenciado em Educação Física e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO PÚBLICA

O papel do fiscal de contrato para eficiência dos serviços prestados à população

ADRIANA SANTIAGO DE CARVALHO

Resumo

A presente pesquisa trata do papel do fiscal de contrato e sua atuação para que a Administração Pública obtenha uma contratação eficiente. A fiscalização na execução do contrato é fundamental para evitar ou corrigir falhas e irregularidades que possam ocasionar prejuízo ao erário. A fim de refletir sobre as funções do fiscal de contrato administrativo, por meio de pesquisa teórica, apresentaram-se as características do contrato administrativo, as atribuições legais e as dificuldades enfrentadas pelo fiscal de contrato. Por fim, estabeleceram-se relações entre as funções de contrato administrativo, sua real atuação e a possível eficiência dos serviços contratados pela Administração Pública. Constatou-se que para a eficiência na fiscalização do contrato, o fiscal necessita desenvolver competências que extrapolam as atribuições legais.

Palavras-chave: licitações; contratos administrativos; fiscalização de contratos.

Abstract

The present research deals with the role of the contract inspector and his performance so that the Public Administration obtains an efficient contract. Inspection in the execution of the contract is essential to avoid or correct failures and irregularities that may cause damage to the treasury. In order to reflect on the functions of the administrative contract supervisor, through theoretical research, the characteristics of the administrative contract, the legal attributions and the difficulties faced by the contract supervisor were presented. Finally, connections were established among the functions of the administrative contract, his actual performance and the possible efficiency of the services contracted by the Public Administration. It was found that for efficiency in the inspection of the contract, the inspector needs to develop skills that go beyond the legal attributions.

Keywords: bids; administrative contracts; contract inspection.

Introdução

A Administração Pública realiza suas compras e contratações por meio do processo licitatório, previsto na Lei de Licitações nº 8.666/1993 (BRASIL, 1993). Tal processo é composto por diversas fases: planejamento da compra, contratação do fornecimento do bem ou serviço, entrega do bem ou execução do serviço. Nos contratos administrativos existem as chamadas cláusulas exorbitantes, as quais conferem supremacia do interesse público sobre o privado. Dentre as cláusulas exorbitantes, no inciso III do artigo 58 da Lei nº 8.666/93, há o dispositivo que garante à Administração Pública o poder de fiscalizar a execução do contrato administrativo. A Administração exerce este poder de fiscalizar por meio do fiscal de contrato, que é um servidor designado para exercer a atribuição de acompanhar e fiscalizar a execução do contrato administrativo a fim de atender ao interesse público.

A fiscalização na execução do contrato é de suma importância, não apenas na entrega do objeto, mas em todas as suas fases, pois por meio da fiscalização pontual e tempestiva é possível corrigir ou evitar falhas e irregularidades que possam ocasionar prejuízos ao erário. Entretanto, a fiscalização é um procedimento complexo e dela resulta a garantia da qualidade da execução do contrato. Diante desse quadro, torna-se relevante descrever e discutir a atuação do fiscal de contrato e explorar ou ressaltar aspectos que possam torná-la mais eficiente.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve o objetivo geral de refletir sobre a relevância do fiscal de contrato administrativo na execução do objeto licitado. O objetivo secundário consistiu em estabelecer relações entre as funções do fiscal de contrato, sua real atuação e a possível eficiência dos serviços contratados pela Administração Pública resultante de tal fiscalização.

Por meio de pesquisa bibliográfica foram abordados os conceitos de licitação e contrato administrativo e de fiscal de contratos, investigando suas atribuições, principais dificuldades para a realização do trabalho e sua importância para garantir o cumprimento do objeto licitado, conforme os termos do edital de licitação, considerando a eficiência e interesse públicos.

1. Referencial teórico

A Lei Federal nº 8.666/1993 instituiu normas gerais para licitações e contratos administrativos. O procedimento licitatório tem como objetivo selecionar a melhor contratação ou a contratação mais vantajosa para a Administração Pública. Além dos princípios previstos no artigo 37 da Constituição Federal (BRASI,

1988), o artigo 3º da referida lei prevê a observância do princípio constitucional da isonomia, a seleção da proposta mais vantajosa para a administração e a promoção do desenvolvimento nacional sustentável. Conforme Marçal Justen Filho:

a Lei nº 8.666/1993 é caracterizada como marco legal das licitações e contratos em geral da Administração Pública no Brasil, regrando todo o procedimento licitatório, inclusive com imposição de sanções administrativas, tipificação de crimes e cominação de penas. Atualmente, esta lei regula a maioria das obras públicas no Brasil, e mesmo quando a regulação é realizada por outra norma, ela tem aplicação subsidiária (JUSTEN FILHO, 2008, p. 17).

O artigo 54 da Lei de Licitações dispõe que os contratos administrativos se regulam pelas cláusulas e pelos preceitos do direito público. Conforme aponta Hely Lopes Meirelles o “contrato administrativo é um ajuste que a Administração Pública firma com o particular visando o interesse público, nas condições estabelecidas pela própria Administração Pública” (MEIRELLES, 2012, p. 225). O contrato administrativo difere do contrato entre particulares pois ele possui as chamadas “cláusulas exorbitantes”. Nessa linha, Justen Filho ressalta que:

as características do contrato administrativo derivam da supremacia do interesse público sobre o particular, retratadas nas possibilidades de modificar unilateralmente alguns aspectos da avença, extingui-la, impor penalidades ao particular, exigir em alguns casos o cumprimento das prestações alheias (JUSTEN FILHO, 2008, p. 458).

De acordo com Lucimar Santos, “podem-se citar como cláusulas exorbitantes as seguintes: alteração unilateral do contrato pela Administração; rescisão unilateral; fiscalização do contrato; aplicação de penalidades (sanções administrativas) por inexecução e a ocupação, na hipótese de rescisão contratual” (SANTOS, 2013, p. 5).

Dentre as prerrogativas especiais da Administração Pública está o poder de fiscalizar a execução do contrato, previsto na Lei nº 8.666/93, artigo 58. Conforme Marçal Justen Filho se o particular não executar corretamente o contrato, a Administração deve se atentar e agir imediatamente (JUSTEN FILHO, 2008). A atividade de fiscalização permite detectar de antemão as irregularidades e adotar providências necessárias para resguardar o interesse público.

A Lei nº 8.666/93, em seu artigo 67 se refere ao fiscal de contrato, prevendo que a execução do contrato deve ser acompanhada e fiscalizada por um representante da Administração, sendo permitida a contratação de terceiros para assisti-lo e subsidiá-lo nessa atribuição. Ensina o professor Marçal Justen Filho que:

O regime de Direito Administrativo atribui à Administração o poder de fiscalizar a execução do contrato (art. 58, III). Compete à Administração designar um agente seu para acompanhar diretamente a atividade do outro contratante. O dispositivo deve ser interpretado no sentido de que a fiscalização pela Administração não é mera faculdade assegurada a ela. Parte-se do pressuposto, inclusive, de que a fiscalização induz o contratado a executar de modo mais perfeito os deveres a ele impostos (JUSTEN FILHO, 2008, pg. 510).

A Lei nº 8.666/93, em seu inciso I do artigo 67 dispõe ainda que o fiscal de contrato deve anotar em registro próprio todas as ocorrências relacionadas à execução do contrato, determinando o que for necessário à regularização das faltas ou defeitos, e que as decisões e providências que ultrapassem sua competência deverão ser solicitadas a seus superiores em tempo hábil (BRASIL, 1993).

Conforme Antonio França Costa “o fiscal de contratos, tem a atribuição de fiscalizar se as condições estabelecidas em edital e na proposta vencedora estejam sendo cumpridas durante a execução do contrato, para que os objetivos da licitação sejam materialmente concretizados” (COSTA, 2013, p. 108).

Lucimar Santos enfatiza que:

fiscalizar e acompanhar a execução do contrato administrativo são deveres da Administração Pública e procedimentos imprescindíveis para o alcance do resultado almejado, assim como para evitar a ocorrência de fraude e de inexecução contratual. O prejuízo decorrente de contratos ineficazes, sem o devido acompanhamento, pode ser tão ou mais nocivo aos cofres públicos quanto a corrupção (SANTOS, 2017, p. 196).

Ainda sobre a execução de contratos, Carlos Motta afirma:

A execução do contrato deverá ser acompanhada pela Administração, mediante a fiscalização de um representante. Admite agora a Lei a contratação de terceiros para assistir e subsidiar as informações. A gestão contratual ganha dimensão, pois se exige eficácia por parte do administrador (MOTTA, 2002, p. 488).

Nesse sentido, Antonio França Costa diferencia o fiscal de contrato, previsto no artigo 67 da Lei nº 8.666/93, da figura do gestor de contrato, para o qual não há previsão legal. Costa explica que a gestão do contrato corresponde ao serviço administrativo, o qual impulsiona o contrato internamente nas questões de prazos e pagamentos, cuida de questões relativas a equilíbrio econômico financeiro e a documentações (COSTA, 2013).

Para Helaine Ferreira, fiscalizar é uma atividade de acompanhamento físico, realizada no local do serviço, cuidando e verificando pontual e individualmente a efetiva execução do que foi contratado pela Administração (FERREIRA, 2017).

Já Carlos Almeida destaca a importância do fiscal de contrato por ser aquele que:

- a) identifica necessidades a serem atendidas pela empresa contratada, no âmbito do contrato;
- b) redige ou auxilia o setor encarregado na redação de cláusulas contratuais, tanto no contrato original quanto nos aditivos;
- c) exige cumprimento do contrato, observando o menor dos detalhes, tendo em mente que um contrato cumprido em quase 100% é, na verdade, um contrato descumprido;
- d) toma providências com vistas ao ajuste ou à melhoria dos contratos; e
- e) acompanha as ocorrências de execução, procede aos registros escritos e promove a documentação (ALMEIDA, 2009, p. 54).

Corroborando com o entendimento acima, Lucimar Santos afirma:

Há uma diversidade de conhecimentos em diferentes campos que devem ser conduzidos durante a execução contratual, a exemplo: conhecimentos técnicos sobre o objeto contratado, conhecimentos fiscais, trabalhistas e previdenciários, além de orçamentários. Assim, o servidor designado para o acompanhamento contratual deverá estar atento a todas essas particularidades.

O papel do “fiscal do contrato” se reveste de relevância para a Administração Pública. Exercer a função de fiscal de contratos, na esfera pública, exige capacitação e habilidade dos servidores públicos que se dedicam a essa atividade, além de toda uma estrutura que possa dar condições de trabalho e, principalmente, quantidade suficiente de servidores para que se possa realizar uma boa prática de fiscalização de contratos (SANTOS, 2013, p. 57).

No entanto, Helaine Ferreira ressalta que existem diversos fatores que contribuem para que o fiscal não desempenhe suas funções adequadamente mencionando, por exemplo, a carência de servidores e a falta de capacitação, de conhecimento e de comprometimento com os gastos do erário (FERREIRA, 2017).

Nesse sentido, Antonio Costa ressalta que a fiscalização do contrato é considerada, na maioria das vezes, apenas mais uma formalidade a ser cumprida durante a execução dos contratos e tem sido relegada a um segundo plano (COSTA, 2013). A Administração, ao designar o servidor para desempenhar a função de fiscal de contratos, não o desincumbe de outras tarefas que lhe são afeitas, não considerando o tempo necessário para dedicar à fiscalização dos serviços contratados. Como também não considera os conhecimentos e a capacidade técnica do servidor designado.

2. Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, quanto à tipologia, por meio da metodologia documental, pois é de suma importância fundamentar uma pesquisa a partir da apresentação das bases documentais que norteiam o segmento da temática escolhida. As bases utilizadas para essa pesquisa foram: legislações, jurisprudências e artigos científicos consultados a partir das plataformas *Google Acadêmico* e *Scielo*, utilizando na busca as palavras-chave: “contrato administrativo”; “fiscalização de contrato”; “licitação” e “contratos”.

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre as funções do fiscal de contrato administrativo e sua atuação real para se obter uma possível eficiência no serviço contratado, foi realizada revisão da literatura referente à fiscalização de contratos administrativos produzida no período de 1998 a 2018.

Para a realização da análise, esta pesquisa apresenta também caráter descritivo sobre: o processo de fiscalização e as atribuições legais do fiscal de contratos conforme legislação vigente; e a atuação do fiscal de contratos de acordo com pesquisas bibliográficas de diversos autores.

3. Normas que regem os contratos da administração pública

A Lei Federal nº 8.666, de 22 de junho de 1993, regulamenta o artigo 37, XXI, da Constituição Federal. Ela surgiu com a finalidade de instituir normas para licitação e contratos da Administração Pública. Conforme dispõe seu artigo 3º, a licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia, a seleção da proposta mais vantajosa para a administração e a promoção do desenvolvimento nacional sustentável e será processada e julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos (BRASIL, 1993).

Sobre o processo licitatório, afirma Motta:

A licitação constitui, portanto, o instrumento de que dispõe o Poder Público para coligir, analisar e avaliar comparativamente as ofertas, com a finalidade de julgá-las e decidir qual será a mais favorável. Este instrumento é obrigatório, como mencionado em diversos dispositivos da Carta Magna (MOTTA, 2002, pg. 4).

O contrato administrativo está previsto no artigo 2º da Lei de Licitações, é regulado pelo Direito Público e pela Lei nº 8.666/93, tratando-se de um ajuste entre as partes,

ou seja, entre o Poder Público e o particular, visando o interesse público. De acordo com Simone Hahn (2010), as características básicas do contrato administrativo são:

- a) consensual, porque decorre da manifestação da vontade das partes;
- b) formal, pois é necessária a observância das regras dos artigos 60 a 62 da Lei Licitação;
- c) oneroso, porque possui valores economicamente consideráveis, devendo ser remunerado na forma contratada;
- d) comutativo, porque se exige equivalência de obrigações, previamente ajustadas;
- e) sinalagmático, porque há a necessidade de reciprocidade de obrigações;
- f) de adesão, uma vez que não permite que o contratado discuta cláusulas contratuais. Há, por parte da Administração, o monopólio da situação e do controle e confecção de todas as cláusulas, restando ao contratado, apenas a anuência ou não dessas condições;
- g) personalíssimo, significa que o contrato deverá ser executado por aquele que foi contratado pela Administração Pública, não podendo outro desempenhar a função, salvo nos casos onde é permitida a subcontratação. É *intuitu personae*;
- h) e, com relação à subcontratação, a doutrina não é unânime sobre a possibilidade de subcontratar, pois embora a Lei nº 8.666/93, no seu artigo 72, seja expressa no sentido de que o contratado, na execução do contrato, sem prejuízo das responsabilidades contratuais e legais, poderá contratar parte da obra, serviço ou fornecimento, até o limite admitido pela Administração, em cada caso. A subcontratação também poderá ser realizada se estiver prevista no edital e no contrato (HAHN, 2010, p. 7-8).

O contrato administrativo possui as chamadas “cláusulas exorbitantes”, estas diferenciam os contratos regidos pelo Direito Público e os regidos pelo Direito Privado. De acordo com Simone Hahn “tais cláusulas exorbitam e extrapolam as características dos contratos comuns, gerando prerrogativas e vantagens para a Administração Pública” (HAHN, 2010, p. 8).

O professor Justen Filho explica:

no campo do Direito Privado, “contrato” pode ser conceituado como um “ajuste de vontades para criar, modificar ou extinguir direitos e obrigações” [...] Mas todas as definições de contrato partem do postulado da autonomia da vontade e concluem pela consequência da obrigatoriedade dos contratos. No plano jurídico, a liberdade é o fundamento da faculdade de dispor sobre obrigações futuras – quer assumindo deveres, quer adquirindo direitos. Através do contrato, o sujeito de direito institui uma auto-regulamentação da conduta. Criam-se normas jurídicas para o caso em concreto, cuja fonte imediata não é a lei (JUSTEN FILHO, 2008, p. 457).

Procurando visualizar a diferenciação entre contrato de direito privado e o contrato de direito público (contrato administrativo), Motta apresenta o seguinte quadro:

Quadro 1 – Paralelismo entre contrato de direito privado e contrato administrativo.

CONTRATO DE DIREITO PRIVADO	CONTRATO ADMINISTRATIVO
Sacralidade	Mutabilidade
Liberdade de contratar	Limitação à liberdade
Igualdade jurídica das partes	Desigualdade jurídica das partes

Fonte: Paralelismo entre contrato de direito privado e o contrato administrativo (MOTTA, 2002, p. 429).

As cláusulas exorbitantes previstas na Lei de Licitações (BRASIL, 1993) correspondem ao poder da Administração Pública em: alterar unilateralmente o contrato (artigo 58, I); rescindir o contrato unilateralmente (artigos 58, II; 78 e 79); fiscalizar a execução do contrato (artigos 58, III; e 67); aplicar sanções ao contratado (artigo 87); e ocupar provisoriamente os bens moveis, imóveis, pessoal e serviços vinculados ao objeto do contrato (artigo 58, V).

4. Importância e desafios do fiscal de contratos

A Administração Pública tem o dever de fiscalizar os contratos administrativos, dessa forma, a Lei nº 8.666/93 em seu artigo 67 dispõe que “a execução do contrato deverá ser acompanhada e fiscalizada por um representante da Administração especialmente designado, permitida a contratação de terceiros para assisti-lo e subsidiá-lo de informações pertinentes a essa atribuição” (BRASIL, 1993).

Lucimar Santos afirma que há diferença entre acompanhar e fiscalizar a execução do contrato:

Acompanhar significa observar a execução do contrato, a sua evolução, o seu desenvolvimento. Fiscalizar é diligenciar, inquirir, censurar, investigar, verificar se as etapas planejadas estão sendo cumpridas, se tecnicamente a obra / serviço / produto está correto e se o dinheiro despendido corresponde ao previsto em contrato. Tem o sentido de fazer diligências recomendando medidas saneadoras, inclusive, se necessário, comunicar aos superiores hierárquicos os casos de infração, suscetíveis de aplicação de pena pecuniária ou de rescisão contratual (SANTOS, 2013, p. 189).

Conforme Leo Alves, a gestão e fiscalização de contrato são procedimentos distintos, já que a gestão de contratos é um serviço administrativo dedicado, por exemplo, a gerir questões relativas a documentação, reequilíbrio econômico-financeiro, controle de prazos e pagamentos, prorrogações de contrato. Geralmente essas atividades são exercidas por algum setor da Entidade Pública. Já a fiscalização é exercida por um servidor especialmente designado, o qual irá representar a Administração Pública durante a execução do contrato e atuará pontualmente em cada contrato (ALVES, 2004).

Dessa forma, Simone Hahn salienta que, embora a gestão e fiscalização de contrato se confundam na prática do dia a dia, a Lei de Licitações faz referência apenas à fiscalização, não havendo disciplina legal relacionada às atribuições do gestor de contrato (HAHN, 2010).

Conforme Antonio Costa é necessário que o servidor designado tenha conhecimento de suas responsabilidades e atribuições, podendo contratar terceiros para subsidiá-lo com informações no exercício da fiscalização, caso julgue necessário (COSTA, 2013).

Sobre a contratação de terceiros o professor Marçal Filho afirma:

Faculta-se, de modo expresse, que a Administração contrate terceiros para acompanhamento da atividade de fiscalização. Supõem-se casos em que a especialidade ou a complexidade da prestação superam os limites da atuação dos agentes administrativos. Faz-se necessário contar com a colaboração de outros particulares para fiscalizar o desempenho do contratado (JUSTEN FILHO, 2008, p. 511).

A atribuição de fiscal, prevista em lei, deve recair sobre uma pessoa que pertença aos quadros da Administração, permitida, contudo, a contratação de terceiros para auxiliá-lo com o fornecimento de informações técnicas para que possa se posicionar quanto à correta execução do contrato. Por outro lado, dentre as dificuldades da atividade de fiscalização, Helaine Ferreira cita “a falta de controle na execução contratual, a ineficiência e desperdício são normalmente evidências de ausência de fiscalização no controle dos contratos administrativos” (FERREIRA, 2017, p. 3).

Nesse sentido Simone Hahn afirma que “a falta de pessoal, em quantidade e com capacitação de conhecimentos específicos relacionados com a execução contratual, é um dos pontos mais críticos do Poder Público” (HAHN, 2010, p. 12-13). A autora ainda argumenta que a Administração nomeia servidores tecnicamente despreparados como fiscais. Além disso, os servidores nomeados fiscais enfrentam sobrecarga de trabalho, pois não podem deixar de exercer suas atividades regulares, o que os impede de exercer a fiscalização de forma eficiente.

A mesma autora conclui que a contratada mal intencionada, ciente de que a Administração não possui condições eficientes para uma efetiva fiscalização, recebe o pagamento referente ao contrato falsamente executado parcialmente, e a Administração, em razão da falta de capacidade de fiscalizar a execução contratual, liquida a fatura respectiva sem qualquer impugnação (HAHN, 2010).

Corroborando com essa avaliação, Lucimar Santos afirma:

A capacitação deficiente dos agentes públicos e a consequente falha na observância dos procedimentos legais e técnicos inerentes e necessários a uma boa fiscalização do objeto contratado podem levar a verdadeiros desastres no gasto dos recursos públicos, incluindo decisões incorretas, documentos mal elaborados, contratações desvantajosas e aquisições ineficazes para a Administração, entre outros. São esses os motivos que justificam o dever da Administração Pública de investir em programas de capacitação, de treinamento e de orientação para o agente público (SANTOS, 2017, p. 197).

Conforme Liliam Espinoza, os agentes públicos incumbidos da atividade de fiscalização precisam estar atualizados, pois um erro ou negligência relativo à execução contratual pode gerar responsabilização solidária ou subsidiária da Administração Pública, resultando em prejuízo ao erário, além da responsabilidade civil, penal e administrativa do agente público (ESPINOZA, 2016).

Sobre a busca de excelência nos processos contratuais, Lucimar Santos afirma que:

A Administração Pública tem buscado a excelência das ações administrativas para o alcance da efetividade dos resultados operacionais. Convergindo com os anseios de se ter, de um lado, a economicidade e, de outro, a eficiência no uso dos recursos públicos, é de fundamental importância o papel desempenhado pelos servidores públicos quando designados para a função de “fiscalizar e acompanhar a execução do contrato” (SANTOS, 2017, p. 188).

A autora comenta que:

é de suma importância que o fiscal de contrato tenha domínio sobre os termos contratuais, visto que ao realizar qualquer solicitação ou recomendação ao contratado, deve se pautar no que se encontra estabelecido no contrato, razão pela qual o edital, o projeto básico e o contrato devem ser bem planejados (SANTOS, 2017, p. 194).

O Tribunal de Contas da União (TCU) já proferiu muitas decisões que ratificam a importância e a relevância do papel do fiscal de contratos, das quais citamos o Acórdão nº 226/2009 – Plenário:

Ressalte-se que esse mecanismo de controle, além de obrigatório, é de grande importância para a higidez da execução dos contratos. É certo que a ausência de acompanhamento ou fiscalização acerca da execução dos ajustes propicia, sem dúvida, o surgimento de ambiente lesivo ao interesse público e de insegurança para o contratado. Aliás, há situações que o controle deva ser concomitante, pois as consequências podem ser insanáveis ou de difícil equacionamento quando detectadas após a execução (BRASIL, 2009, s. p.).

Em relação às atribuições do fiscal de contrato, a legislação não as traz de forma completa e detalhada. Além de anotar em registro próprio todas as ocorrências, conforme prevê a Lei de Licitação, Simone Hahn enfatiza que, para melhor desempenho de suas atribuições, o fiscal de contrato deve possuir conhecimentos jurídicos e técnicos, bem como, ter pleno conhecimento dos termos contratuais que irá fiscalizar, das condições que constam no edital e em seus anexos, a fim de ter condições de identificar todos os problemas que vierem a surgir durante a execução do contrato. Bem como deve conhecer todas as obrigações, tanto da contratada, quanto da Administração Pública (HAHN, 2010).

Simone Hahn ainda afirma que o fiscal deve: ter autonomia e independência fiscalizatória; definir e estabelecer metas de controle; exercer fiscalização e controle junto ao preposto da contratada; exigir da contratada o fiel cumprimento de todas as condições contratuais assumidas, constantes das cláusulas e demais condições do Edital da Licitação e seus anexos, planilhas, cronogramas etc.; comunicar à Administração a necessidade de alterações do quantitativo do objeto ou modificação da forma de sua execução; recusar serviço ou fornecimento irregular; impedir que empresas subcontratadas venham a executar serviços quando não expressamente autorizadas para tal, salvo, nos casos em que haja previsão contratual; comunicar por escrito qualquer falta cometida pela empresa; e zelar para que os valores a serem pagos nos contratos de prestação de serviços por tarefas não ultrapassem os créditos correspondentes (HAHN, 2010).

Realizar a fiscalização contratual não envolve apenas o aspecto da legalidade, isto é, o enquadramento legal. Envolve também a atuação do fiscal nas dimensões de eficiência, eficácia e efetividade, ou seja, implica verificar se estão sendo produzidos os resultados esperados, se o custo está razoável, se as metas e objetivos estão sendo alcançados e se os usuários estão satisfeitos com os serviços que lhes são prestados.

Considerações finais

O texto legal determina que a Administração Pública tem o dever de acompanhar e fiscalizar a execução do contrato administrativo e o cumpria por meio do

servidor especialmente designado para este fim. A fiscalização deve ser realizada diária e pontualmente, devendo o fiscal de contrato anotar as ocorrências, determinar que as falhas e irregularidades sejam sanadas e comunicar aos superiores sobre possíveis providências a serem adotadas tempestivamente. A fiscalização ineficiente pode levar a contratações desvantajosas, gastos públicos indevidos, perda do objeto do contrato. Já a atuação eficiente do fiscal aumenta a possibilidade de a contratação atingir seu propósito plenamente.

Como se observou, para que o fiscal tenha uma atuação eficiente, não basta anotar pontualmente as ocorrências, o servidor designado para esta atividade tem que possuir conhecimentos jurídicos, técnicos e administrativos, bem como sobre o objeto do contrato, a fim de que possa identificar as obrigações da contratada e exigir que o objeto seja entregue a contento. Caso não possua tais competências, a Administração Pública deve reconhecer a importância do fiscal de contrato e capacitá-lo para que exerça suas atribuições com excelência. Além disto, o servidor tem que dispor de tempo para se dedicar a esta função a fim de que possa atuar em prol da sociedade como um todo.

Referências

- ALMEIDA, C. W. Fiscalização contratual: “Calcanhar de Aquiles” da execução dos contratos administrativos. **Revista do Tribunal de Contas da União**, Brasília, n. 114, p.53-62. Brasília, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/342>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- ALVES, L.S. Gestão e fiscalização de contratos públicos. **Revista do Tribunal de Contas da União**, Brasília, n. 102, p. 60-69, out./dez., 2004. Disponível em: <https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/issue/view/31>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei ordinária nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 1993.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n.º 226/2009**. 2009. Disponível em: <http://www.tribunalconstitucional.pt/tc/acordaos/20090226.html>. Acesso em: 15 set. 2022.
- COSTA, A. F. Aspectos gerais sobre o fiscal de contratos públicos. **Revista do Tribunal de Contas**, Fortaleza, v.11, p.105-128, maio-ago., 2013. Disponível em: <https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/91>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- ESPINOZA, Liliam Marcy de Andrade. **Gestão do conhecimento para fiscais de contratos na administração pública**. 2016. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://ter.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/490/2016/01/TFC_LILIAM-MARCYA-DE-ANDRADE-ESPINOZA.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

- FERREIRA, Helaine Cristina de Sales. **As atribuições dos fiscais de contrato:** as dificuldades na realização da tarefa de fiscalização de contratos. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/tarefa-de-fiscalizacao-de-contratos>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- HAHN, Simone Justo. **A responsabilidade dos fiscais dos contratos administrativos:** conflitos da relação entre o procedimento ideal de fiscalização e a ação eficiente de fiscalizar. 2010. Disponível em: https://issuu.com/andrezadefigueiredo/docs/a_responsabilidade_dos_fiscais_dos_. Acesso em: 24 nov. 2018.
- JUSTEN FILHO, Marçal. **Comentários à Lei de Licitações e contratos administrativos**. 12. ed. São Paulo: Dialética, 2008.
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 38. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.
- MOTTA, Carlos Pinto Coelho. **Eficácia nas licitações e contratos:** estudos e comentários sobre as Leis nº 8.666/93 e 8.987/95. 9. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.
- SANTOS, L. R. L. A fiscalização e o acompanhamento da execução do contrato administrativo na administração pública – Artigo 67 – Lei nº 8.666/93. **Revista Digital de Direito Administrativo**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 187-199, 2017. Disponível em: www.revistas.usp.br/rdda. Acesso em: 12 abr. 2019.
- SANTOS, Lucimar Rizzo Lopes. Fiscalização de contratos. **Cadernos Enap**, Brasília, 2013. Disponível: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=258>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Informações sobre a autora

Adriana Santiago de Carvalho

Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Sant'anna. Analista em Gestão Previdenciária da São Paulo Previdência do Estado de São Paulo.

O modelo gerencial no “novo” Detran-SP: desafios da gestão de pessoas

RICARDO DE SOUZA GODOI
HEBER SILVEIRA ROCHA

Resumo

O estudo tem o intuito de analisar a implantação do modelo gerencial no Detran-SP, mais especificamente sob a ótica dos servidores da unidade de Pindamonhangaba, relacionada à gestão de pessoas. A relevância do estudo está em demonstrar um aspecto da mudança de paradigma da gestão no órgão que até então não fora debatido em trabalhos anteriores que abordavam o tema, com isso fornecendo elementos para eventuais correções nas disfunções descobertas. O trabalho utiliza o estudo de caso único como metodologia, a partir de análise qualitativa dos resultados encontrados na vivência com os funcionários e nos levantamentos bibliográficos. Nesse estudo observou-se que o modelo gerencial no Detran-SP está em processo de evolução que ainda não atingiu sua plenitude, o que se comprova com a observação de que a lei que deu origem à autarquia não foi completamente aplicada, situação que vem gerando um passivo trabalhista, apresentado no estudo. No decorrer da pesquisa constatou-se que o modelo gerencial que está em fase de implementação no Detran-SP vem alcançando êxito em relação ao atendimento ao cidadão. No entanto, nota-se que o mesmo entendimento desse modelo de gestão não vem sendo aplicado no que diz respeito ao conceito de gestão de pessoal.

Palavras-chave: modelo gerencial; gestão de pessoas; reforma gerencial.

Abstract

This study aims to analyze the implementation of the management model in Detran-SP, more specifically from the point of view of the servers of the Pindamonhangaba unit, related to people management. The relevance of the study is in demonstrating an aspect of the change in management paradigm in the department that until then had not been discussed in previous works that addressed the subject, thus providing elements for eventual corrections in the discovered dysfunctions. The work uses the single case study as a methodology, based on a qualitative analysis of the results found in the experience with employees and in the bibliographic surveys. In this study, it was observed that the management model in Detran-SP is in a process of evolution that has not yet reached its fullness, which is confirmed by the observation that the law that gave rise to the autarchy was not completely enforced, a situation that has been generating an employment liability, presented in the study. In the course of the research, it was found that the management model that is being implemented in the Detran-SP has been achieving success in relation to service to the citizen. However, it is noted that the same understanding of this management model has not been applied with regard to the concept of personnel management.

Keywords: managerial model; people management; managerial reform.

Introdução

O estudo teve o propósito de fazer uma análise comparativa entre os modelos burocrático e gerencial de gestão pública, aplicados ao “Novo” Detran-SP¹, especificamente na unidade de Pindamonhangaba. Este artigo aborda a perspectiva dos servidores públicos da unidade com uma visão crítica da gestão de pessoas.

De acordo com Rodrigues e Jayo (2016) e Rodrigues e Lotta (2017), que discorrem sobre as mudanças institucionais de gestão ocorridas em órgãos de atendimento ao público como o Poupatempo² e o Detran-SP, as mudanças de gestão contaram com a participação essencial dos servidores. Assim, o estudo insere-se dentro dessa discussão analisando produção bibliográfica e teórica para estudar os impactos do “Novo” Detran na unidade do Detran-SP de Pindamonhangaba.

O presente trabalho tem por objetivo analisar os aspectos relacionados à implantação do modelo gerencial no “Novo” Detran-SP na perspectiva da gestão de pessoas, bem como contrapor o modelo organizacional que vigorava antes da criação da autarquia ao novo, que foi implementado no “padrão Poupatempo”.

O questionamento que orientou o presente trabalho parte da indagação se o modelo gerencial com foco no cidadão implantado no “Novo” Detran-SP também utiliza o moderno conceito de gestão de pessoas, que é apresentado como uma das ferramentas desse modelo, no tratamento de seus servidores. A pesquisa parte da perspectiva dos servidores, buscando mensurar os impactos dessas mudanças. Espera-se que os resultados desse estudo deem subsídios para a elaboração de proposições para solucionar eventuais disfunções encontradas, ainda não solucionadas em 2022.

Para realizar este estudo foi adotada metodologia qualitativa, por meio da revisão de bibliografia sobre o tema e análise de legislação. Além disso, utilizou a abordagem de estudo de caso, tal como descrito por Yin (2001).

1. Referencial teórico

As bases teóricas deste estudo são constituídas pelo artigo de Rodrigues e Jayo (2016) que faz uma análise, por meio de estudo de caso nos moldes de Yin (2001), da implantação de valores e práticas da Nova Administração Pública (NAP) em uma organização estadual, marcada historicamente por características e disfunções

1 Sigla do Departamento Estadual de Trânsito de São Paulo, órgão responsável pela execução, controle e fiscalização das atividades de trânsito, com destaque para os assuntos relacionados à documentação de veículos e à habilitação de condutores de transporte terrestre no estado de São Paulo.

2 Centrais de atendimento ao cidadão, administradas pelo governo do Estado de São Paulo, concentrando diferentes serviços públicos, especialmente aqueles relacionados à emissão de documentos.

do modelo burocrático tradicional. Sendo o objeto do estudo o Departamento Estadual de Trânsito de São Paulo (Detran-SP) que vem passando por um processo de reestruturação e pode ser utilizado como ferramenta para a compreensão dos desafios decorrentes da implementação do modelo gerencial no âmbito estadual, visto que a inserção da NAP no Brasil ocorreu de maneira mais perceptível no nível federal, sendo menos estudada no âmbito dos estados e municípios.

Aos poucos foram-se delineando os contornos da nova administração pública: (1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal, (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, a *posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de autorreferida (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 6).

De acordo com pesquisa realizada em 2017 pelo Detran-SP, depois de passada a inauguração das primeiras unidades do “Novo” Detran-SP no “Padrão Poupatempo”, observou-se que 96% dos usuários aprovavam esse processo (DETRAN, 2017)³. Em 2017, as cerca de 280 unidades reestruturadas adotavam um sistema de avaliação dos serviços prestados, denominado Sintonia, que aponta uma avaliação positiva (ótimo ou bom) que permanece acima de 90%.

O Programa Poupatempo, que manteve sua aprovação de 99% junto ao cidadão, teve dobrada a quantidade de postos de atendimento com a inauguração de 31 novas unidades, nas cidades de Americana, São João da Boa Vista, Mogi Guaçu, Araras, Itapeva, Registro, Ourinhos, Catanduva, Itu, Indaiatuba, Bebedouro, Avaré, Barretos, Lins, Bragança Paulista, Praia Grande, Itapetininga, Jacaré, Caieiras, Fernandópolis, Dracena, Votuporanga, Andradina, Pindamonhangaba, Cotia, Assis, Birigui, Limeira, Diadema, Penápolis e Carapicuíba. Dimensionados para a demanda desses municípios, com a oferta dos principais serviços requisitados pela população, como emissão do RG e da Carteira de Trabalho, os novos postos foram instalados em parceria com as prefeituras e o Detran-SP, que levou as Ciretrans (Circunscrições Regionais de Trânsito) para dentro do Poupatempo. O Poupatempo encerrou o ano com 63 unidades em operação. Em 2014, ainda foram iniciados os trabalhos para implantação de 10 novos postos de atendimento em 2015 (PRODESP, 2014, p. 1).

³ Dados disponíveis em: <http://maiseexpressao.com.br/noticia/detransp-atinge-96-de-aprovacao-do-publico-no-publico-no-1-semester-de-2017-38542.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

Assim, o presente artigo analisa a implantação do modelo gerencial no “Novo” Detran-SP sob a ótica conceitual da *gestão de pessoas*. Conforme artigo de Balducci e Kanaane (2007) tal conceito, bem organizado, seria um passo inicial para estimular a motivação entre os servidores públicos. A gestão de pessoas, de acordo com Rodrigues e Jayo (2016) é um dos pontos fundamentais para se atingir a satisfação no atendimento ao cidadão, pois quem faz esse atendimento é o funcionário e, mesmo indiretamente, ele participa desse processo. Então se espera das organizações comprometidas com a excelência no tratamento dispensado ao cidadão que desenvolvam e valorizem seus trabalhadores em prol dessa determinação.

A gestão de pessoas tem sido a responsável pela excelência das organizações bem-sucedidas e pelo aporte de capital intelectual que simboliza, mais do que tudo, a importância do fator humano em plena Era da Informação (CHIAVENATO, 2014, p. IX).

A Lei nº 1.195/2013 (SÃO PAULO, 2013) teve como finalidade transformar o Detran-SP em autarquia, sendo a base legal de todo o processo de implementação que fora objeto de estudo do artigo anteriormente citado (RODRIGUES; JAYO, 2016). A Lei nº 1.195/2013 apresenta em suas disposições preliminares que o Departamento Estadual de Trânsito transforma-se em autarquia, com personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira e patrimonial, passando a denominar-se Detran-SP e a reger-se por esta lei complementar, desvinculando-se da Secretaria de Segurança Pública, passando a gozar de todos os direitos, privilégios e isenções assegurados às autarquias pela legislação federal e estadual bem como das prerrogativas da Fazenda Pública, conforme descrito por Bresser Pereira:

A reforma iniciada pelo Decreto-Lei 200 foi uma tentativa de superação da rigidez burocrática, podendo ser considerada como um primeiro momento da administração gerencial no Brasil. Toda a ênfase foi dada à descentralização mediante a autonomia da administração indireta, a partir do pressuposto da rigidez da administração direta e da maior eficiência da administração descentralizada. O decreto-lei promoveu a transferência das atividades de produção de bens e serviços para autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, consagrando e racionalizando uma situação que já se delineava na prática. Instituíram-se como princípios de racionalidade administrativa o planejamento e o orçamento, a descentralização e o controle dos resultados (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 7).

Tal lei define o âmbito de atuação do Detran-SP como um órgão executivo de trânsito do Estado de São Paulo, integrante do Sistema Nacional de Trânsito (SNT), previsto no inciso III do artigo 7º da Lei nº 9.503 (SÃO PAULO, 1997),

tendo por finalidade executar, controlar e fiscalizar as atividades de trânsito. Estabelece também que as atividades pertinentes à execução dos serviços poderão ser objeto de contrato ou convênio, nos termos da legislação em vigor (SÃO PAULO, 2013).

Já em outro estudo, Rodrigues e Lotta (2017) analisam o processo de implantação de reformas no setor público, lançando luz sobre dois casos notórios do governo de São Paulo: a criação do Poupatempo e a reestruturação do Detran-SP. Baseando-se na literatura sobre implantação de políticas públicas, buscaram identificar variáveis e determinantes que exercem influência nesses processos de implementação de reformas organizacionais.

Dessa maneira, Rodrigues e Lotta (2017) analisam os princípios, objetivos e valores que norteiam tais reformas e também como elas se verificam na prática, observando os participantes, seus papéis, perfis e atuação. A categorização utilizada no referido trabalho (contexto, conteúdo, processo, resultados e liderança) também permite a identificação de variáveis que interferem nas reformas, trazendo à tona questões comuns aos dois casos estudados e também eventuais elementos importantes para o seu êxito, dentre eles a gestão de pessoas relatada por Chiavenato.

Modernamente, as organizações estão deixando de lado aspectos meramente quantitativos para focar e enfatizar aspectos qualitativos e intangíveis do capital humano necessário para conduzir a organização ao sucesso em sua estratégia organizacional. Isso significa a adoção de modelos integrados de [Gestão de Pessoas] GP e estrategicamente orientados. Para tanto, devem funcionar como elemento de ligação entre políticas, estruturas, processos e práticas operacionais definidos pela organização (CHIAVENATO, 2014, p. 85).

Outra norma que serve de base para este estudo é a Lei Complementar nº 847/1998 que institui o “Poupatempo – Centrais de Atendimento ao Cidadão” (SÃO PAULO, 1998).

2. Metodologia

O presente trabalho utiliza-se da estratégia de estudo de caso único conforme descrito por Yin (2001) para tratar das questões práticas vivenciadas no âmbito operacional do “Novo” Detran-SP. Essas questões surgiram a partir da constatação do descompasso entre o modelo gerencial que foi implementado e o antigo modelo, marcado pela gestão burocrática, na unidade do Detran-SP/ Poupatempo de Pindamonhangaba.

Yin (2001) demonstra que o estudo de caso pode ser utilizado metodologicamente quando houver um “como” ou “por que” sendo tipos de questões de

pesquisa, ou seja, aplicadas às relações que precisam ser monitoradas no tempo; quando o evento observado não possa ser controlado e ou reproduzido pelo pesquisador fora de um ambiente específico; e se o evento estudado for contemporâneo à pesquisa.

Isto posto, pode-se afirmar que o presente trabalho contempla as condições suscitadas por Yin (2001), uma vez que:

- a) a questão de pesquisa concentra-se na análise de “como” foi realizada a implantação do “Novo” Detran-SP, na forma de uma autarquia com base na Lei Complementar nº 1.195, de 17 de janeiro de 2013;
- b) a pesquisa busca levantar “como” essa mudança está impactando as impressões e experiências dos funcionários da unidade de Pindamonhangaba;
- c) o objeto de pesquisa – o modelo gerencial aplicado no “Novo” Detran-SP – não é replicável em um contexto diverso; e
- d) a contemporaneidade da pesquisa *versus* evento está evidenciada pela atualidade do tema, pois muitos problemas ainda são observados no âmbito do estado de São Paulo.

Ultrapassadas as barreiras de sua aplicabilidade, a adoção do método estudo de caso único (em contraponto ao estudo de casos múltiplos), de acordo com Yin (2001), justifica-se também quando o pesquisador se depara com um caso em que se observem: dificuldade para testar a teoria; especificidade do caso; dificuldade de observação; ou fator de inovação. Yin (2001) afirma ainda em favor do estudo de caso único em pesquisas na área de gestão e ressalta que nesse tipo de pesquisa é importante garantir a triangulação de dados, isto é, a utilização de diferentes mecanismos de coleta, bem como a realização de análise contraposta aos dados dessas diversas fontes, buscando proporcionar robustez às conclusões que serão extraídas do caso.

Nesse contexto, a unidade do Detran-SP de Pindamonhangaba torna-se uma boa amostra da implantação desse modelo de gestão pública por estar inserida em uma unidade de médio porte do Poupatempo, que engloba outros órgãos, como o Instituto de Identificação Ricardo Gumbleton Daunt (IIRGD), um posto do Banco do Brasil e empresas prestadoras de serviços.

Nessa lógica, a referida pesquisa beneficia-se de algumas estratégias de coleta de dados junto ao “Novo” Detran-SP, como a metodologia de “observação participante”. De acordo com essa linha, um dos autores atuava profissionalmente no nível operacional quando a pesquisa foi feita e, diante disso, presenciou o processo

de mudanças no órgão, bem como o acesso aos documentos públicos referentes à instituição estudada e à legislação da criação da autarquia, composta por leis, normatizações, portarias etc. Além disso, foi possível analisar as mudanças e como foram percebidas pelos servidores por meio de conversas com funcionários lotados no “Novo” Detran-SP/ Poupatempo de Pindamonhangaba. Essas ações proporcionaram uma visão sobre o nível operacional do órgão em relação ao projeto de modernização e implantação da autarquia.

3. Análise dos resultados

3.1. A transição para o “Novo” Detran

Inicialmente o levantamento e a análise de questões práticas referentes ao presente estudo ocorreu com pesquisas sobre o tema em plataformas digitais de textos acadêmicos, em fóruns e na própria página do Detran-SP, sempre trabalhando com informações públicas e priorizando a gestão de pessoas.

Ao traçar uma linha cronológica, apresenta-se como evoluiu o Detran-SP desde a época em que o órgão era subordinado à Secretaria de Segurança Pública (SSP), passando pela transformação em autarquia, que se iniciou em 2011, e por mudanças de gestão graduais no período analisado, entre 2011 e 2017. Para que essa política pudesse lograr êxito, tratando-se de uma questão que envolve diversos atores e interesses, a forma mais adequada de sua implantação era a incremental, permitindo que, ao longo do processo, fosse atualizada e o seu rumo corrigido (RODRIGUES, 2015, p. 61).

Abaixo são apresentadas as principais mudanças ocorridas no Detran-SP de 2011 a 2015, nos Quadros 1 a 5, descritas por ano.

O Quadro 1 apresenta as mudanças ocorridas no Detran em 2011, ano em que teve início o processo de modernização do denominado “Novo” Detran. Em março daquele ano ocorreu a transferência do órgão de trânsito da Secretaria de Segurança Pública para a então Secretaria de Gestão (hoje, Secretaria de Governo). Além disso, foi iniciado um programa de descentralização do atendimento na capital paulista em bairros da periferia.

Quadro 1 – Cronologia do Novo Detran-SP – 2011.

MARÇO	JULHO	AGOSTO	DEZEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> • Transferência do órgão de trânsito da Secretaria de Segurança Pública para a Secretaria de Gestão Pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do novo portal do Detran-SP com crescimento de dois para sete serviços eletrônicos. • Lançamento da Ouvidoria e do Disque Detran-SP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização do atendimento na capital, com a implantação dos novos postos Aricanduva e Interlagos com modelo de atendimento inspirado no Poupatempo. • Implantação das unidades piloto em novo modelo de atendimento em Americana e Aparecida, no interior, e em São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação do sistema e-CNHsp na capital, com registro das aulas por meio das digitais dos instrutores e alunos, que torna o processo de habilitação mais seguro. • Ampliação do número de serviços de trânsito disponibilizados nos postos do Poupatempo. • Média de aprovação dos usuários no ano: 90% consideraram o atendimento ótimo ou bom.

Fonte: Adaptado de: DETRAN-SP, 2017, p. 110.

Quadro 2 – Cronologia do Novo Detran-SP – 2012.

MARÇO	JULHO	AGOSTO	DEZEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento de dois novos serviços no portal do Detran-SP: Inclusão de Comunicação de Venda e Solicitação de Recurso de Multas – contabilizando 15 serviços disponíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno de 52% dos policiais que atuavam nas unidades do Detran-SP da capital às atividades na Secretaria de Segurança Pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Governo de São Paulo envia à Assembleia Legislativa projeto para transformar o Detran-SP em autarquia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 40/2012, que transforma o Detran-SP em autarquia, é aprovado pela Assembleia Legislativa.

Fonte: Adaptado de: DETRAN-SP, 2017, p. 111-113.

Em 2012, como é apresentado no Quadro 2, ocorreu o lançamento de 15 novos serviços no portal do Detran. Além disso, o governo de São Paulo enviou à Assembleia Legislativa (Alesp) projeto de lei para transformar o Detran em uma autarquia, o que se concretizou no ano seguinte.

Quadro 3 – Cronologia do Novo Detran-SP – 2013.

JANEIRO	MAIO	JULHO	DEZEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> Governador Geraldo Alckmin sanciona lei que transforma Detran-SP em autarquia. 	<ul style="list-style-type: none"> Lançamento do vigésimo serviço eletrônico. Portal tem sete milhões de usuários cadastrados. 	<ul style="list-style-type: none"> Abertura das inscrições para concurso público com 1.200 vagas para o novo Detran-SP. 	<ul style="list-style-type: none"> Serviços <i>on-line</i> cresceram 66% em 2013, com 46,7 milhões de acessos. Oferta de 21 serviços eletrônicos. Ao todo, 40 unidades e postos funcionam em novo modelo de atendimento.

Fonte: Adaptado de: DETRAN-SP, 2017, p. 113-114.

O Quadro 3 apresenta as mudanças ocorridas em 2013, com destaque para a sanção, pelo governador, da lei que transformou o Detran em autarquia. Houve ainda o lançamento do vigésimo serviço eletrônico e o cadastro de sete milhões de usuários no portal. Além disso, os serviços *on-line* cresceram 66%, um recorde até aquele momento, atingindo quase 47 milhões de acessos em 21 serviços eletrônicos oferecidos.

Quadro 4 – Cronologia do Novo Detran-SP – 2014.

FEVEREIRO	MAIO	JUNHO	DEZEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> Implantação da primeira seção de trânsito modernizada, em Salesópolis. 	<ul style="list-style-type: none"> Retorno de 100% do efetivo policial para as suas atividades fim na Secretaria de Segurança Pública. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicativo do Detran-SP para celular permite solicitar segunda via da habilitação. 	<ul style="list-style-type: none"> Abertura do segundo posto avançado na capital, no Raposo Shopping. Término da reformulação completa da unidade Armênia, na capital. Ao todo, 136 unidades, postos e seções de trânsito funcionam em novo modelo de atendimento.

Fonte: Adaptado de: DETRAN-SP, 2017, p. 115-116.

Em 2014, de acordo com os dados sintetizados no Quadro 4, o processo de modernização do Detran se intensificou. O aplicativo do Detran no celular passou a permitir também a solicitação de segunda via da Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Ao todo, 136 unidades e postos de trânsito passaram a funcionar no novo modelo de atendimento.

Quadro 5 – Cronologia do Novo Detran-SP – 2015.

MAIO	JUNHO	OUTUBRO	DEZEMBRO
<ul style="list-style-type: none"> • Vistorias veiculares migram para as Empresas Credenciadas para Vistoria (ECVs). 	<ul style="list-style-type: none"> • Detran-SP passa a promover leilão 100% <i>on-line</i> de veículos apreendidos por infração de trânsito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Governador sanciona lei que cria “via rápida” para leilões de veículos. • Portal do Detran-SP é um dos finalistas do Prêmio Mario Covas. • Aplicativo para celular e <i>tablets</i> passa a alertar motoristas sobre prazo para licenciamento do veículo via <i>push</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicativos ultrapassam 1,6 milhão de <i>downloads</i>. • Inauguração da centésima unidade, em Franca. • Portal do Detran-SP fecha o ano com mais de 9,7 milhões de usuários cadastrados e 26 serviços eletrônicos oferecidos. • 282 unidades, postos e seções de trânsito funcionam em novo modelo de atendimento. • Ano termina com o recorde de 348 leilões, quase o triplo de 2013, com mais de 103 mil veículos arrematados. • Média de aprovação dos usuários no ano: 95% consideraram o atendimento “Ótimo” ou “Bom”.

Fonte: Adaptado de: DETRAN-SP, 2017, p. 116-117.

O Quadro 5 expõe as mudanças ocorridas em 2015, ano em que as vistorias veiculares migraram para as empresas credenciadas e mais serviços foram disponibilizados eletronicamente, como o leilão de veículos, que passou a ser realizado 100% *on-line*. O aplicativo do Detran alcançou mais de 1,6 milhão de *downloads*, evidenciando sucesso na modalidade *on-line* dos serviços.

3.2. O “Novo” Detran e a gestão de pessoas

Nesta seção do trabalho os autores descrevem relatos de servidores da unidade do Detran-SP de Pindamonhangaba, cujos nomes foram omitidos para evitar sua exposição. Dessa forma, na vivência do presente pesquisador foi percebido o reconhecimento, sob a ótica dos servidores, de aspectos positivos e negativos relacionados à implantação do modelo gerencial no Detran-SP, considerando-se o fator

motivacional. Dentre esses aspectos podem-se destacar como positivos: o ambiente de trabalho e o relacionamento interpessoal que fora percebido por todos como um importante elemento motivador dentro da unidade de Pindamonhangaba. Cabe ressaltar que esse ambiente foi conquistado pelos próprios funcionários e não pela forma como se operou a gestão de pessoal ou por fatores motivacionais de liderança.

Um aspecto positivo percebido ao longo da vivência foi a maior padronização dos serviços, a qual promoveu maior organização das tarefas e do fluxo de trabalho. Essa situação gerou um sistema mais efetivo e com menos danos e prejuízos para os serviços prestados.

Outro aspecto também apontado como positivo pela literatura acadêmica (RODRIGUES; LOTTA, 2017), e confirmado pelos documentos analisados, foi o treinamento e capacitação durante todos os anos pesquisados, por meio de cursos oferecidos aos servidores da unidade de Pindamonhangaba.

Com relação aos fatores negativos dentre os que se observaram, destaca-se a falta de reajuste salarial, a qual pode ser comprovada com a observação de dois Editais de concursos do Detran-SP, com um intervalo de 6 anos (entre 2013 e 2019), nos quais o salário praticamente não foi reajustado. Não existe um plano de carreira para os servidores do Detran-SP, o que contradiz o discurso da reforma gerencial, de que os servidores públicos devem se manter motivados e com perspectiva de crescimento profissional.

Quadro 6 – Aspectos motivacionais percebidos com vivência.

POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de trabalho saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidade do funcionalismo público 	<ul style="list-style-type: none"> • Padronização dos serviços.
NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de valorização dos servidores. • Defasagem salarial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois regimes jurídicos concomitantes coexistindo no órgão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas na aplicação da Lei da autarquia.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação ao Quadro 6, produto da percepção dos servidores, pode-se observar que os fatores positivos do ponto de vista motivacional sofrem pouca influência do órgão, no entanto, os fatores negativos estão diretamente ligados à gestão do Detran-SP.

Outros pontos importantes dizem respeito à falta da plena aplicação da lei da autarquia e a convivência entre funcionários submetidos a dois regimes de trabalho diferentes. Os contratados antes da lei são estatutários, submetidos ao

Estatuto dos Servidores Públicos do Estado de São Paulo, instituído pela Lei nº 10.261/1968 (SÃO PAULO, 1968); e os contratados depois da lei da autarquia se submetem à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), estabelecida pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943 (BRASIL, 1943). Essa inércia com relação à implementação da lei que instituiu o “Novo” Detran-SP acaba por gerar um passivo trabalhista que pode ser verificado com alguns exemplos no Quadro 7:

Quadro 7 – Passivo trabalhista do “Novo” Detran-SP.

NÚMERO DO PROCESSO	MOTIVO	LOCAL DA PESQUISA	TRIBUNAL
1001563-26.2017.5.02.0231	GEDAP*	https://pje.trtsp.jus.br	TRT-2
1000959-96.2017.8.26.0053	Vale-refeição	https://esaj.tjsp.jus.br	TJ SP
0011100-28.2015.5.15.0116	GDAP	https://pje.trt15.jus.br	TRT-15
0010349-55.2017.5.15.0024	GDAP	https://pje.trt15.jus.br	TRT-15
1023745-17.2016.8.26.0071	Vale-Refeição e GDAP	https://esaj.tjsp.jus.br	TJ SP

*Gratificação pelo Desempenho de Atividade no Poupatempo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A defasagem salarial fica evidente quando se comparam os dois últimos editais de concursos para provimento de vagas do Detran-SP publicados em 27 de junho de 2013⁴ e 30 de março de 2019⁵.

Artigo 21 – A evolução funcional dos empregados públicos do Subquadro de Empregos Públicos Permanentes (SQEP-P), do Quadro de Pessoal do DETRAN-SP (QP-DETRAN-SP), far-se-á por meio de progressão e promoção

[...]

Artigo 28 – Os salários dos empregados públicos abrangidos pelo Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributivo, de que trata esta lei complementar, ficam fixados na seguinte conformidade: I – na Escala de Salários – Empregos Públicos Permanentes, constituída por 2 (duas) estruturas de salários, Estruturas I e II, compostas por 3 (três) referências alfanuméricas e por 3 (três) graus, representados pelas letras “A”, “B” e “C”, em conformidade com os Subanexos 1 e 2 do Anexo III da lei complementar;

[...]

4 Edital – Concurso público nº 01/2013.

5 Edital nº 01/2019 – Abertura de inscrições.

ANEXO III

A que se refere o inciso I do artigo 28 da Lei Complementar nº 1.195,
de 17 de janeiro de 2013

SUBANEXO 1

Escala de Salários – Empregos Públicos Permanentes
Estrutura I

REFERÊNCIA	GRAUS		
	A	B	C
T1	1.800,00	1.944,00	2.099,52
T2	2.430,00	2.624,40	2.834,35
T3	3.280,50	3.542,94	3.826,38

(R\$)

SUBANEXO 2

ESCALA DE SALÁRIOS – EMPREGOS PÚBLICOS PERMANENTES
ESTRUTURA II

REFERÊNCIA	GRAUS		
	A	B	C
T1	4.500,00	4.860,00	5.248,80
T2	6.075,00	6.561,00	7.085,88
T3	8.201,25	8.857,35	9.565,94

(R\$)

(SÃO PAULO, 2013)

Ainda na linha salarial, mas no âmbito do plano de carreiras criado com a Lei nº 1.195/2013, passados nove anos do início de vigência da lei o referido plano não fora implantado, gerando insegurança jurídica.

O modelo gerencial implantado pelo “Novo” Detran-SP foi bem-sucedido no que diz respeito à percepção do cidadão que utiliza os serviços com excelente avaliação, como anteriormente citado por Rodrigues (2015). No entanto, do ponto de vista das experiências vivenciadas pelos servidores, nota-se a falta de boas práticas de gestão de pessoas nos moldes do gerencialismo moderno, materializadas principalmente no fato de que não há uniformidade nos modelos de contrato e a Lei da Implantação do “Novo” Detran-SP não é respeitada no que se refere à renumeração dos servidores no período analisado.

Considerações finais

Inicialmente o objetivo do trabalho era fazer uma análise do choque entre o modelo burocrático e o gerencial no “Novo” Detran-SP. No entanto, no decorrer

do estudo de caso a atenção da pesquisa foi direcionada para os desafios da gestão de pessoas no Detran-SP, pois a vivência com os servidores apontou para uma maior pertinência da abordagem com base na gestão de pessoas.

Ao longo do estudo, nos levantamentos de dados e de bibliografia relacionada ao tema e, sobretudo, a partir da vivência com os funcionários, observou-se que a implantação do modelo gerencial no Detran-SP com ênfase no atendimento ao cidadão está sendo um processo bem avaliado pelos usuários. Entretanto, do ponto de vista interno, em relação à gestão de pessoas, existem algumas disfunções que foram observadas, dentre elas: falta de valorização dos servidores observada pela defasagem salarial; existência de dois regimes de trabalho no órgão; aplicação parcial do que determina a lei da autarquia.

O presente trabalho expôs um *déficit* na implementação do modelo gerencial no Detran-SP observando-se então que as boas práticas desse modelo são aplicadas no atendimento ao cidadão, mas o mesmo não ocorre em relação aos servidores. Assim, o estudo pode ajudar a lançar luz sobre esse aspecto, visando à correção de curso, proporcionando a quebra de paradigma e a implantação de uma nova filosofia de trabalho.

Por se tratar de um estudo de caso em uma unidade específica do órgão, o artigo traz consigo os limites de sua especificidade. Dessa forma, pode ser que alguns aspectos constatados somente ocorram na unidade analisada. Todavia, observou-se que as questões levantadas pelo estudo, em sua maioria, têm características gerais presentes em toda a organização, como a coexistência de dois regimes trabalhistas e a defasagem salarial.

Baseando-se em algumas das questões que foram levantadas pelo trabalho, existe a possibilidade de serem realizadas novas pesquisas que tenham como eventuais linhas de estudo a revisitação das questões ora analisadas pois, para as organizações contemporâneas, a área da gestão é ferramenta fundamental para seu êxito. Outro possível desdobramento da pesquisa diz respeito ao aprofundamento dos fatores que vêm gerando passivos trabalhistas, com vistas a buscar possíveis soluções para o problema.

Passados oito anos da posse dos novos servidores, já sob a égide da lei da autarquia do “novo” Detran-SP, ainda é evidente a percepção da falta de preocupação com a gestão de pessoas, o que se infere com base em depoimentos de funcionários, pelos quais se observa que o moral dos trabalhadores se encontra baixo e o nível de motivação muito prejudicado, gerando um preocupante “clima tóxico” para organização como um todo, acirrando as tensões internas.

Referências

- BALDUCCI, D; KANAANE, R. Relevância da gestão de pessoas no clima organizacional de uma empresa de engenharia. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. XXVII, n. 2, pp. 133-147, jul.- dez., 2007.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 ago. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 19 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 set. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm. Acesso em: 18 set. 2022.
- BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, jan.-abr., 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 26 set. 2022.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.
- DETRAN-SP – DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DE SÃO PAULO. **Novo Detran. SP: os primeiros 5 anos**. São Paulo: Detran, 2017. Disponível em: https://www.detran.sp.gov.br/wps/wcm/connect/af274fa4-fd87-4bf4-acdb-8e2e4003ad95/Livro_DetranSP_ONLINE+%281%29.pdf?MOD=AJPERES&CVID=lf3LymU. Acesso em: 26 set. 2022.
- PRODESP – COMPANHIA DE PROCESSAMENTO DE DADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório de administração e de responsabilidade social empresarial 2014**. São Paulo: Prodesp, 2014.
- RODRIGUES, D. A; JAYO, M. Modernização administrativa em contexto subnacional: estudo de caso do Detran-SP. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 21, n. 68, jan.-abr., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12660/cgpc.v21n68.56904>. Acesso em: 18 set. 2022.
- RODRIGUES, D. A; LOTTA, G. S. Análise do processo de implementação de reformas em organizações públicas: os casos do Poupatempo e do Detran-SP. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 22, n. 72, maio/ago., 2017, 214-237. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12660/cgpc.v22n72.63589>. Acesso em: 18 set. 2022.
- RORIGUES, D. A. **A nova agenda da gestão pública brasileira: estudo de caso do DETRAN**. 2015, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.195, de 17 de janeiro de 2013. Transforma o Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN em autarquia, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 18 jan. 2013. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/alteracao/lei.complementar-1195-17.01.2013.html>. Acesso em: 18 set. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 847, de 16 de julho de 1998. Institui o “Poupatempo – Centrais de Atendimento ao Cidadão” – Programa do Governo do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 17 jul. 1998. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1998/alteracao/lei.complementar-847-16.07.1998.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 29 out. 1968. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10261-28.10.1968.html>. Acesso em: 19 set. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Informações sobre os autores

Ricardo de Souza Godoi

Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Paulo e Escrevente Técnico Judiciário no Tribunal de Justiça de São Paulo. É ex-agente estadual de trânsito no Departamento Estadual de Trânsito.

Heber Silveira Rocha

Doutor em Ciências Políticas pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas.

4

DIRETRIZES
PARA
AUTORES

NORMAS

para submissão de artigos

Revista acadêmica Rede UniCEU

- a) O arquivo deverá ser enviado em formato word, sem a indicação do nome do autor no texto ou no menu propriedades do arquivo, a fim de que seja resguardada a isonomia do processo seletivo dos artigos. A identificação do autor constará apenas nos itens do formulário a ser preenchido.
- b) Não serão aceitos trabalhos enviados no formato PDF ou RTE.
- c) O artigo deverá conter entre 10 e 12 laudas em fonte *Times New Roman* 12 e espaçamento 1,5, para o corpo do texto.
- d) A página deverá estar com margem superior e esquerda em 3 cm, inferior e direita em 2,5 cm.
- e) As citações diretas com mais de três linhas deverão estar em fonte 10, espaçamento simples e recuo de 4 cm à esquerda.
- f) As notas de rodapé deverão estar em fonte Times New Roman 10 e espaçamento simples.

g) O texto deve conter a seguinte estrutura:

- Título em negrito, caixa alta e centralizado, escrito em português e com tradução para o inglês;
- Resumo: Até 150 palavras, em um único parágrafo;
- Palavras-chave: de 3 a 6 palavras-chave separadas por ponto;
- Abstract: conteúdo idêntico ao do resumo, porém em inglês;
- *Keywords*: conteúdo idêntico ao das palavras-chave, porém em inglês;
- Títulos das seções: em negrito, em caixa alta e devidamente numerados;
- Títulos das subseções: em negrito, em caixa baixa e seguindo o padrão de numeração da seção (as subseções da seção 1, por exemplo, deverão ser 1.1; 1.2; 1.3 e assim por diante);
- Introdução e conclusão são elementos obrigatórios e que não devem ser numerados;
- Referências: indicar todos os trabalhos usados no texto, em ordem alfabética, conforme norma NBR 6023 da ABNT;
- Ilustrações, fotos, gráficos, desenhos, quadros, tabelas etc. devem ser numerados e titulados corretamente, com a devida referência (se reproduzidos de outra fonte);

- Se houver imagens, estas deverão ser encaminhadas à parte, em arquivo .JPG e em alta resolução em local próprio no formulário de submissão. No arquivo do texto, o local exato de inserção das imagens deverá ser indicado com o título e número das imagens.

f) Informações serão veiculadas no momento da abertura dos editais anuais no portal da Secretaria Municipal de Educação - Página UniCEU:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-superior/>



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Consulte: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br



UniCEU
Universidade nos CEUs
Em parceria com o Governo Federal

