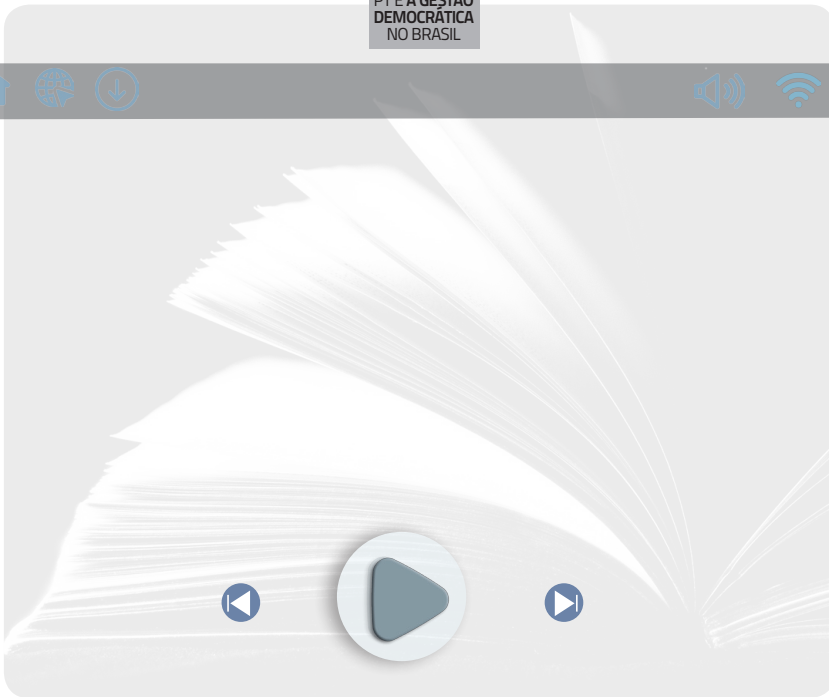


REDE PÚBLICA PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER

ORGANIZAÇÃO:

GERCINA SANTANA NOVAIS | SILMA DO CARMO NUNES





REDE PÚBLICA PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER

EXPERIÊNCIAS COLETIVAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ORGANIZAÇÃO:
GERCINA SANTANA NOVAIS
SILMA DO CARMO NUNES

Fundação Perseu Abramo

Instituída pelo Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores em maio de 1996.

Diretoria

Presidente: Paulo Okamoto
Vice-presidenta: Vívian Farias
Elen Coutinho
Naiara Raiol
Alberto Cantalice
Artur Henrique
Carlos Henrique Árabe
Jorge Bittar
Valter Pomar
Virgílio Guimarães

Conselho editorial

Albino Rubim, Alice Ruiz, André Singer, Clarisse Paradis, Conceição Evaristo, Dainis Karepovs, Emir Sader, Hamilton Pereira, Laís Abramo, Luiz Dulci, Macaé Evaristo, Marcio Meira, Maria Rita Kehl, Marisa Midori, Rita Sipahi, Silvio Almeida, Tássia Rabelo, Valter Silvério

Coordenador editorial

Rogério Chaves

Assistente editorial

Raquel Costa

Projeto gráfico

Caco Bisol

1ª edição Regência e Arte Editora, 2017.

2ª edição Fundação Perseu Abramo, 2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R249 Rede pública pelo direito de ensinar e aprender :
experiências coletivas de políticas públicas / Gercina
Santana Novais e Silma do Carmo Nunes (orgs.) – São
Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2024.
276 p. / 4,1MB

ISBN: 978-65-5626-088-4

1. Política educacional – Uberlândia (MG) 2. Formação
contínua em serviço 3. Participação popular 4. Políticas
públicas 5. Organização estudantil I. Novais, Gercina
Santana(org.) II. Nunes, Silma do Carmo (org.)

(Bibliotecário responsável: Eduardo Fahl – CRB/8 6387)

Fundação Perseu Abramo
Rua Francisco Cruz, 234 – Vila Mariana
04117-091 São Paulo – SP
Fone: (11) 5571 4299
www.fpabramo.org.br

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

Eduardo Tadeu Pereira

7 PREFÁCIO

Antônio de Almeida

13 INTRODUÇÃO

Gercina Santana Novais e Silma do Carmo Nunes

PRIMEIRA PARTE

REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:
Políticas públicas

23 ORIENTAÇÃO POLÍTICO/PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL:
A Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender

53 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA:
Políticas Públicas e a Qualidade Social da Educação

SEGUNDA PARTE

A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EM MOVIMENTO:
Programas, projetos e ações

75 PROJETO DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO: c
Compreendendo os resultados educacionais das unidades escolares

111 FORMAÇÃO CONTÍNUA, EM SERVIÇO E EM REDE:
O papel do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
Julieta Diniz na gestão 2013-2016

143 OS MINIFÓRUNS ENQUANTO EXPERIÊNCIA INOVADORA

- 171 GRÊMIOS ESTUDANTIS LIVRES PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER:
Espaços políticos pedagógicos dos estudantes das escolas públicas
municipais de Uberlândia (MG) (2013-2016).
- 203 A FAMÍLIA, SEUS DIREITOS, SEUS DEVERES, SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA E
O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
- 235 QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE A ESCOLA?
- 273 POSFÁCIO
EM DEFESA DO DIREITO DE ENSINAR E APRENDER
Tiago Zanquêta de Souza

APRESENTAÇÃO

A Fundação Perseu Abramo (FPA) apresenta a série *PT e a gestão democrática no Brasil*, mais uma importante contribuição à construção do chamado *Modo Petista de Governar*, com relatos e reflexões sobre experiências em governos locais.

As gestões municipais petistas buscam realizar, no dia a dia, o Governo Democrático e Popular, na forma de políticas públicas concretas que democratizem o espaço público, garantam o acesso aos serviços públicos a setores da população excluídos pela economia e a sociedade capitalista, valorizem os serviços e servidores e servidoras públicos e ainda contribuam para a construção de um país melhor para o povo brasileiro.

Conhecer essas experiências, e as reflexões acerca delas, é essencial para que possamos avançar cada vez mais no sentido de uma sociedade mais justa e fraterna. É a partir de experiências concretas que podemos formular novas políticas públicas, adaptar a outras realidades, enfim, produzir políticas públicas a partir da avaliação de ações efetivamente realizadas.

Os textos são reflexões de autores(as) que que pesquisaram e se empenharam na produção de estudos que pudessem servir de inspiração a outras ações e que cederam, gentilmente, tais textos para a

edição pela FPA e assim possibilitar que um amplo público possa ter acesso a esses estudos e reflexões.

*Eduardo Tadeu Pereira*¹

Curador

1 Doutor em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), diretor Executivo da Associação Brasileira de Municípios (ABM), entidade que presidiu de 2012 a 2018. Foi prefeito, pelo PT, de Várzea Paulista (SP) entre 2005 e 2012. Foi professor visitante na Unifesp, Campus Osasco. Foi membro do Diretório Nacional do PT e Secretário de Formação Política do PT/SP. É colaborador da coordenação dos Núcleos de Acompanhamento de Políticas Públicas (Napps) da Fundação Perseu Abramo (FPA) e curador da série PT e a gestão democrática.

PREFÁCIO

O livro *Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas*, organizado pelas professoras Gercina Santana Novais e Silma do Carmo Nunes, surge em um momento bastante apropriado para refletirmos sobre os graves problemas que afetam o processo educacional brasileiro. Não bastassem os déficits históricos que o país continua acumulando em termos de vagas nas escolas e da falta de recursos para qualificar adequadamente os(as) profissionais para o exercício da profissão, alguns fatos recentes agravaram substancialmente esse quadro. Refiro-me à onda conservadora que interrompeu o mandato de uma presidenta da República, eleita democraticamente pelo voto popular, e colocou em seu lugar um governo ilegítimo. Com isso, abriu-se caminho para que, sem respaldo das urnas, os novos governantes colocassem em prática uma série de medidas que afetam diretamente os interesses da maioria da população e que jamais seriam aprovadas em uma disputa eleitoral.

No que diz respeito ao setor educacional, os cortes orçamentários que estão sendo praticados no curto prazo são apenas a ponta de um enorme *iceberg*. Como a proposta do executivo federal é estender esses cortes para os próximos 20 anos, sequer conseguimos avaliar a magnitude dos prejuízos que essas medidas trarão ao longo desse período para a formação dos(as) nossos(as) educandos(as). Não

bastasse isso, duas outras iniciativas que estão sendo gestadas afetam diretamente a autonomia das escolas, o exercício profissional dos(as) docentes e a garantia constitucional do direito à aprendizagem pelos(as) estudantes. Em uma delas, denominada “Escola sem Partido”, que tramita no Senado Federal, os(as) proponentes se escondem por trás de falsos argumentos para implementar a lei da mordaza, trazendo de volta a censura em sala de aula, típica dos regimes ditatoriais. A outra, implementada de forma unilateral e autoritária pelo governo federal, por meio de medida provisória, sem qualquer discussão com a sociedade e desconsiderando por completo o conhecimento dos(as) profissionais da área, promove mudanças substanciais nos conteúdos escolares, inclusive retirando disciplinas consideradas fundamentais para a formação dos(as) educandos.

Diante dessa grave situação de excepcionalidade e tendo em vista os iminentes riscos de desmonte da educação pública no país, esse livro é, também, um instrumento de resistência. Até porque, as contribuições aqui contidas apontam para uma direção diametralmente oposta à essa que está sendo colocada em prática na atualidade pelo governo federal e seus(suas) apoiadores(as). Como o seu próprio título indica, os conteúdos dos oito capítulos que o compõe exemplificam, de forma clara, como as políticas públicas educacionais podem ser tratadas respeitando-se o direito de ensinar e de aprender e preservando, nas instituições de ensino, o princípio da democracia e o diálogo entre profissionais da educação, estudantes e sociedade, com tolerância, respeito e reconhecimento às diferenças. Os(as) autores(as), todos(as) profissionais da área educacional, retratam experiências inovadoras, colocadas em prática nas escolas municipais do município de Uberlândia, no período de 2013 a 2016, quando a coordenação da área educacional no município esteve à cargo de dois professores: o prefeito, Gilmar Machado, e a secretária de Educação, Gercina Santana Novais.

Cabe frisar que esse projeto educacional, implantado no município de Uberlândia, começou a ser gestado muito antes de ser colocado em prática. A partir de maio de 2011 até as proximidades das eleições municipais de 2012, portando durante aproximadamente um ano e meio, inúmeras reuniões, debates e fóruns de discussões foram realizados contando com a participação de diferentes agentes do município, envolvidos com a área da educação. Os resultados desse extenso e aprofundado trabalho foram consolidados na forma de uma plataforma educacional para município de Uberlândia, incorporada dentro do plano de governo do, então, candidato a prefeito municipal, Gilmar Machado.

Consolidada a vitória eleitoral de Machado, essa primeira e importante etapa para implementação de um novo projeto educacional para o município de Uberlândia estava realizada. A sequência do trabalho ficou facilitada com a decisão do novo chefe do executivo de indicar para ocupar a pasta da Secretaria Municipal de Educação a professora Gercina Santana Novais, justamente, uma das coordenadoras de todo o processo de discussão realizado anteriormente.

A partir daí, sob a coordenação da nova secretária de Educação, uma série de novas atividades foram desenvolvidas objetivando colocar em prática os encaminhamentos aprovados nesse longo processo de discussão. Um dos primeiros resultados desse esforço coletivo pode ser notado ainda nos primeiros seis meses de exercício da nova gestão municipal, quando, em junho de 2013, foi publicada a lei que instituiu a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Dispondo desse importante instrumento de gestão, foi possível enfrentar alguns graves e históricos problemas vivenciados pelos(as) estudantes do município, refletidos no baixo rendimento escolar e nos elevados índices de evasão. De forma criativa, optou-se por uma atuação conjunta, envolvendo várias entidades ou instituições relacionadas à educação. Para superar a fragmentação foi estimula-

do um trabalho de complementaridade, no qual, sem desconsiderar a importância da autonomia de cada órgão envolvido, a competitividade cedeu lugar à cooperação mútua. Como alvo principal, a Rede propôs assegurar aos(as) educandos(as) o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com qualidade, colaborando para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social.

Outro feito, que certamente se tornou um marco no processo educacional de Uberlândia, foi a realização do Congresso Municipal de Educação. Atendendo a uma antiga demanda dos(as) profissionais da área, esse congresso contou com a participação de mais de 700 delegados(as) que, ao longo do segundo semestre de 2014, debateram exaustivamente temáticas extremamente importantes, como educação Inclusiva: cidadania e emancipação; qualidade da Educação: democratização e aprendizagem; gestão democrática; valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação: formação e condições de trabalho; e, financiamento da educação: transparência e controle social. Ao final desse rico e demorado processo de discussão, os(as) delegados(as) aprovaram os conteúdos que compuseram o novo Plano Municipal de Educação que, após apreciação e aprovação pela Câmara Municipal, foi transformado em lei promulgada pelo prefeito Gilmar Machado, instituindo as diretrizes, metas e prioridades para a educação municipal, para o decênio compreendido entre 2015 a 2025.

Outro grande desafio enfrentado pelos(as) agentes que se propuseram a implementar uma nova política educacional para o município de Uberlândia foi, sem dúvida, o esforço para concretização de um “movimento permanente de reorganização curricular”. Ancorados(as) nas premissas estabelecidas no novo Plano Municipal de Educação, em uma primeira etapa foram realizados estudos que possibilitaram um diagnóstico da realidade educacional da Rede Pública

Municipal de Ensino. Na sequência dos trabalhos, contando com a colaboração de professores(as) de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, foram realizadas várias reuniões, debates, seminários, mesas redondas e rodas de conversa, envolvendo os(as) profissionais da rede de ensino municipal, objetivando encontrar as melhores alternativas para incluir nos Projetos Políticos Pedagógicos temas essenciais para uma educação democrática e de qualidade, como formação contínua dos(as) profissionais da educação; gestão democrática; educação inclusiva; gênero, raça, etnia, condição de sexualidade e direitos humanos.

Completado quatro anos, a gestão chega ao seu final, mas, as sementes que foram germinadas ao longo desse período estão produzindo apenas os primeiros frutos. Por isso mesmo, as experiências retratadas neste livro expressam muito mais do que balanço de gestão ou resultados de pesquisas estritamente acadêmicas. Os princípios norteadores que orientaram os programas, projetos e ações aqui retratados ousaram desafiar o monolitismo das políticas oficiais para propor algo inovador. Em um contexto de recrudescimento do conservadorismo, alimentado pela cultura do ódio e pela intolerância, essas experiências colocadas em prática na área educacional no município de Uberlândia, funcionam com um lenitivo para que as pessoas comprometidas com a educação em nosso país continuem acreditando que é possível e viável colocar em prática um projeto educacional que prime por uma educação de qualidade, inclusiva, socialmente referenciada e com respeito às diferenças.

Boa leitura para todos(as).

Antônio de Almeida

Professor de História aposentado

Universidade Federal de Uberlândia



INTRODUÇÃO

Este livro, organizado por Gercina Santana Novais e Silma do Carmo Nunes, prefaciado pelo prof. dr. Antônio Almeida, é organizado em duas partes, articuladas, com a finalidade de expor a Política Pública de Educação do Município de Uberlândia e ações, projetos e ou programas que colocaram essa política em movimento.

Nessa perspectiva, os oito capítulos, escritos por diversos(as) autores(as) que participaram e/ou colaboraram com a elaboração e efetivação da política pública desenhada com a rede pública municipal de ensino de Uberlândia (MG), na gestão de 2013 a 2016, são complementares e, portanto, auxiliam o(a) leitor(a) a dispor de conhecimentos sobre fundamentos, definições, prioridades e ações da Política Pública Educacional, fundamentais para a análise crítica da referida política.

Na primeira parte – **Rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender e Plano Municipal de Educação: políticas públicas** constam dois capítulos que tratam de Política Pública de Educação e do reconhecimento do Plano Municipal de Educação como política de Estado e eixo estruturante da referida Política.

O primeiro capítulo desta parte, denominado **Orientação político-pedagógica para a Educação de qualidade social: a rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender**, de autoria de Gerci-

na Santana Novais, Gilmar Alves Machado e Silma do Carmo Nunes demonstra como se estruturou, na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME) a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, referenciada na concepção de qualidade social da educação. E, ainda, como se construiu e desenvolveu a orientação político-pedagógica para a educação no município. A análise iniciou-se pela organização do movimento que estruturou a proposta político-pedagógica para a SME, gestão governamental do período 2013 a 2016. Em seguida, apresenta e analisa a realidade educacional do município de Uberlândia, no final do ano de 2012. Mediante a situação identificada, são expostas como se deu a organização e a materialização das ações político-administrativas desenvolvidas para possibilitar o atendimento educacional com qualidade social e, também, recuperar esta política e seus resultados para o município.

O segundo capítulo, **Plano Municipal de Educação de Uberlândia: políticas públicas e a qualidade social da educação**, de Marina Ferreira de Souza Antunes e Wilma Ferreira de Jesus, apresenta a trajetória, a metodologia e os resultados do Congresso Municipal de Educação que instituiu o Plano Municipal de Educação para o município de Uberlândia como política de Estado.

A segunda parte, **A política pública educacional em movimento: programas, projetos e ações**, composta de seis capítulos, centra-se na apresentação e discussão dos programas, projetos e ou ações que ilustram a materialização da Política Pública de Educação, descrita e analisada na primeira parte deste livro.

O primeiro capítulo desta parte, **Projeto de pesquisa e de intervenção: compreendendo os resultados educacionais das unidades escolares**, escrito por Andréa Porto Ribeiro, Cleber Ferreira Oliveira, Joana D'Arc Carrijo da C. Gabriel, Gercina Santana Novais e Silma do Carmo Nunes, relata sobre a Política Pública de Educação, articulada com as demandas educacionais dos(as) alunos(as) das escolas

públicas e da coletividade da cidade, consolidada na Lei Municipal 11.444/2013, que dispõe sobre a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e concretizada por meio do **Projeto de Pesquisa e de Intervenção**: compreendendo os resultados educacionais das unidades escolares. A finalidade do projeto foi examinar e intervir, coletivamente, nos resultados educacionais de cada unidade escolar, a partir do entendimento do contexto e produção desses resultados. O trabalho se desenvolveu em todas as unidades de ensino fundamental da Rede Pública Municipal, totalizando 53 unidades e fundamentou-se na análise de documentos: relatórios produzidos pelos(as) inspetores(as) das unidades escolares; relatórios das visitas do Comitê Gestor Educacional e das equipes formadoras do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) realizadas nas escolas; no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE); páginas e blogs das escolas; Projetos Político Pedagógico (PPP); nos registros dos Minifóruns e das Rodas de Conversa, entre outros documentos. Essas Rodas foram importantes para a compreensão dos resultados educacionais porque focalizaram a produção e a problematização dos dados coletados. E, também, a elaboração e o desenvolvimento de ações pactuadas durante a realização das Rodas sobre evasão, repetência, avaliação, currículo escolar, gestão escolar, resultados educacionais, relações interpessoais, entre outros temas. Todos relativos ao cotidiano escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. E, também, possibilitaram discussões e proposições sobre o indicador de oferta de situações que favoreçam a investigação, a produção e a socialização de conhecimentos.

As visitas do Gabinete da Secretária nos Bairros, realizadas mensalmente em escolas dos Polos Educacionais foram importantes para ouvir relatos da comunidade sobre a sua percepção acerca do funcionamento das unidades escolares e das reivindicações consideradas justas e importantes para o funcionamento dessas unidades.



O segundo capítulo, **Formação contínua, em serviço e em rede: o papel do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz na gestão 2013-2016**, cujas autoras são: Célia Maria Borges Machado, Eulia Rejane Silva, Iraídes Reinaldo da Silva, Marta Fontoura Queiroz Cantuário e Rosilene Aparecida Silva, traz os fundamentos da proposta de formação contínua em serviço e em rede da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (MG), na gestão 2013-2016, apresentando dados quantitativos e qualitativos sobre esta formação que contemplou a formação na escola, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e em outros diferentes espaços educativos, os quais foram escolhidos mediante pesquisas realizadas anualmente no CEMEPE. Apresenta, ainda, o planejamento, a organização, a avaliação e a disponibilização desta formação, inclusive com a explicitação de aspectos relativos à legislação, visão de mundo e de educação que permeiam os documentos e ações voltados para a formação docente.

No terceiro capítulo, **Os minifórums enquanto experiência inovadora vinculada à rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender**, de Ana Lúcia Martins Kamimura, analisa o significado da rede de atendimento socioassistencial/institucional considerando-se que esta rede de atendimento socioassistencial/institucional do município de Uberlândia compreende uma teia de relações multifacetada e, em sua totalidade, bastante complexificada. Neste sentido, historicamente, apresenta movimento próprio e, em certa medida, difícil de se conectar. Mas que se conecta direta e historicamente com a educação, no âmbito das políticas públicas municipais. E, nessa perspectiva, foram observadas as dificuldades que emergem cotidianamente nas/das unidades escolares, materializadas em situações-problema das mais diversas formas e de variados tipos, determinações, modalidades e expressões que, durante os quatro anos da gestão (2013/2016) buscou-se compreender, propor, coletivamente, encaminhamentos e soluções.

No quarto capítulo, **Grêmios estudantis livres pelo direito de aprender: espaços políticos pedagógicos dos estudantes das escolas públicas municipais de Uberlândia (MG) (2013-2016)**, de autoria de Eliane Santana Novais e Rosa Maria Pelegrini, discute o processo de constituição, organização e funcionamento do projeto dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, nas escolas da rede pública municipal, de 6º ao 9º ano da cidade de Uberlândia, como política educacional implantada pela gestão municipal nos anos de 2013/2014 e efetivada no período de 2014 a 2016. Esse projeto é ancorado na lei municipal 11.444/2013. A análise realizada por duas professoras membros do Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE), vinculado ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) detectou, inicialmente, a carência de espaços para o exercício de lideranças, participação e tomada de decisões pelos(as) estudantes, nos espaços escolares. E no decorrer da instituição dos Grêmios Estudantis percebeu-se, também, o potencial para a atuação dos(as) estudantes no movimento estudantil e na efetivação da gestão democrática na escola.

No quinto capítulo, **A família, seus direitos, seus deveres, sua relação com a escola e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes**, Daniela Cristina Pedrosa Bittencourt Martinez, Márcia Pires da Motta, Lívio Enéas Langoni de Oliveira, Gláucia Teresa Soares Pires e Patrícia Mendes Nahas Salomão apresentam e analisam a experiência do Projeto “Família Sou Fã”, desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia e os(as) Promotores(as) de Justiça de Defesa dos Direitos das Famílias da comarca de Uberlândia. Para tanto, a análise contempla reflexões acerca do papel das famílias em relação ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; das mudanças de paradigmas em relação ao conceito de família(s) e da importância dos vínculos de afeto para o exercício dos deveres familiares em face de crianças e adolescentes.

Contempla, ainda, observações acerca da multifamiliaridade, da responsabilidade parental e das obrigações da Escola nos cuidados com as crianças e adolescentes; da importância do afeto como elo entre a escola e a família e, por fim, apresenta o projeto “Família Sou Fã”, enquanto um instrumento de participação ativa das famílias no processo educacional de crianças e adolescentes do município de Uberlândia.

No sexto capítulo, Náisa Afonso da Silva, Carlos Roberto Vieira, Tatiani Rabelo Lapa Santos, Bianca Raniero, Cleide Maria da Silva, Denise da Fonseca, Lúcia Ferraz da Silva, Sônia Regina do Nascimento Tavares e Thaís Coutinho de Souza Silva escreveram o texto sobre **O que as crianças dizem sobre a escola?** Discorreram sobre como construir, coletivamente, uma proposta educativa pautada na diversidade sociocultural de alunos(as), professores(as), gestores(as), educadores(as) e especialistas em educação (inspetores(as), supervisores(as) e orientadores(as), assistentes administrativos(as) e auxiliar em serviços administrativos públicos, em seus diferentes saberes compreendendo que a escola, frente aos desafios que os(as) alunos(as) impõem a todos(as) os(as) educadores(as) e vice-versa repensem sobre o discurso e as práticas pedagógicas para aqueles(as) que, em muitos momentos, são vistos em suas diferenças no espaço escolar. Assim, consideram que é fundamental (re)construir e (re)significar, cotidianamente, as práticas escolares. Para isso, é necessário colocar o foco da discussão nas questões paradigmáticas e teórico-metodológicas sobre educação, assim como propostas político-pedagógicas que estejam em sintonia com a educação que queremos para a Rede Pública Municipal de Ensino.

Finalmente, o livro, em seu conjunto, resultante do trabalho realizado pela SME de Uberlândia, no período 2013/2016, abre espaços para indagações e diálogos com os(as) interessados(as) em políticas públicas educacionais e nos desafios e possibilidades, ao pensar e implementar educação pública, popular, democrática, gestada em

rede e de qualidade social para todos(as), em contextos marcados pela razão instrumental, ausência de direitos e gestão autoritária do sistema educacional. Por isso, decidimos compartilhar com os(as) leitores(as) esta obra coletiva, exercício de partilha e reflexão sobre o que foi feito e os fundamentos do fazer e, ainda, o sonho de pensar e atuar, permanentemente, a favor de uma educação pública, democrática, emancipatória e popular.

*Gercina Santana Novais*¹

*Silma do Carmo Nunes*²

Organizadoras

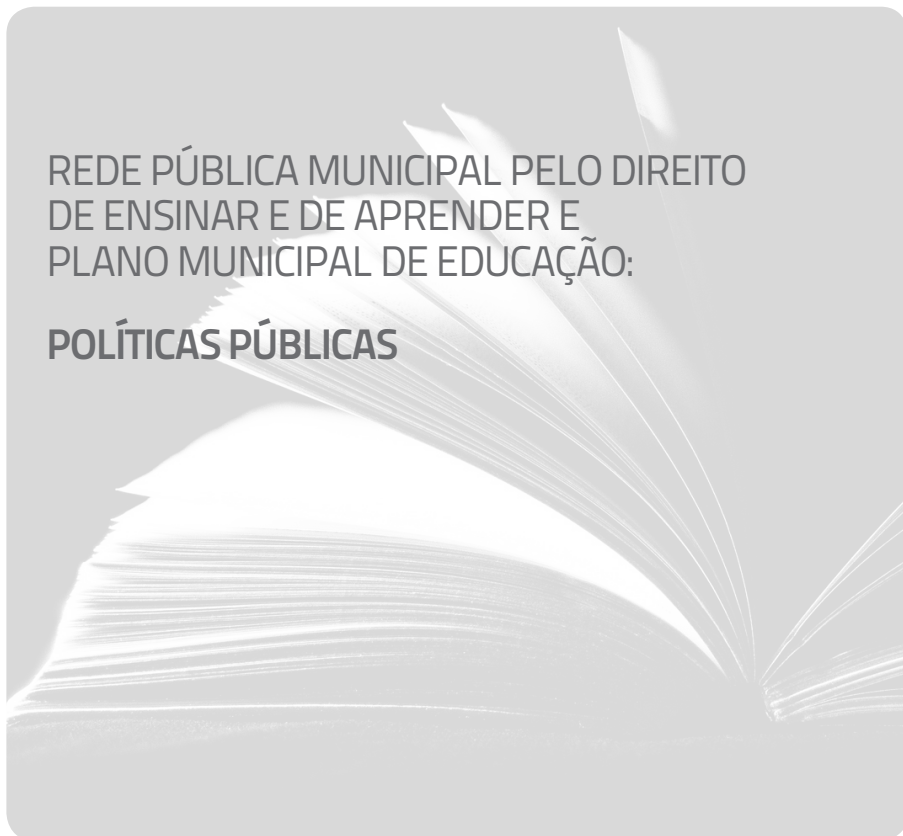
-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, professora da Universidade de Uberaba – Uniube, líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP), membro da Rede de Pesquisadores/as sobre Professores/as da Região Centro-Oeste (REDECENTRO), membro da Coordenação da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica (RECEPE). Diretora de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2001 a 2008. Secretária de Educação do município de Uberlândia/MG, no período de 2013-2016. E-mail: gercina.novais@uniube.br
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professora aposentada da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Coordenadora de curso de Pedagogia na Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia. Autora do livro *Concepções de Mundo no Ensino de História* (Editora Papyrus) e coautora do livro *Espaços de Formação do Professor de História* (organizado por FONSECA, S. G. e ZAMBONI, E., Editora Papyrus). Autora de capítulos de livros nacionais e internacionais na área da educação, com ênfase no ensino de História. E-mail: silmadcn@gmail.com”. Lattes https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_



PRIMEIRA PARTE

REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO
DE ENSINAR E DE APRENDER E
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

POLÍTICAS PÚBLICAS





ORIENTAÇÃO POLÍTICO/PEDAGÓGICA PARA A **EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL:** A REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER

GERCINA SANTANA NOVAIS¹

GILMAR ALVES MACHADO²

SILMA DO CARMO NUNES³

- 1 Secretária Municipal de Educação de Uberlândia na gestão 2013/2016. Doutora em Educação pela USP. Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP. Professora Aposentada da Escola de Educação Básica da UFU. Email: gercinanovais@yahoo.com.br
- 2 Licenciado em História e Pós-Graduado (lato sensu) em Estudos Sociais pela UFU. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Prefeito de Uberlândia na gestão 2013/2016.
- 3 Doutora em Educação pela Unicamp. Professora aposentada pela ESEBA/UFU. Assessora de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – gestão 2013/2016. Diretora Acadêmica da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia – FEESU/FUPAC. Diretora da ADUFU-SS. E-mail: leosilma@terra.com.br

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*
(MELO NETO, 1968)

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir a Política Pública de Educação para o município de Uberlândia (MG), esboçada nos espaços de discussão organizados por uma Comissão de Educação, no ano de 2012, quando se elaborou o Plano de Educação para o governo do prefeito Gilmar Machado (2013/2016). Essa Comissão, constituída por, aproximadamente, sessenta educadores(as), atuantes em diferentes níveis e modalidades de ensino e em diversos espaços educativos, dentre eles escolas, sindicatos, universidades, associação de moradores(as), Grupo de Pesquisa em Educação Popular e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), assumiu a tarefa de contribuir com a elaboração do programa de governo do candidato a prefeito do município, Gilmar Machado, para a gestão 2013-2016.

As discussões realizadas pela Comissão contemplaram a análise crítica das proposições e experiências de escolarização das classes populares. Mereceu atenção especial as ações desenvolvidas por governos

do campo democrático¹ e as proposições anunciadas por diferentes movimentos ou instituições, com foco na democratização do acesso ao ensino e a aprendizagem, com permanência e conclusão dos estudos com qualidade referenciada socialmente e que, majoritariamente, permaneciam ausentes das políticas públicas de educação. Essas discussões foram ancoradas, especialmente, nas formulações teóricas e metodológicas da educação popular² (FREIRE, 1987; 1989), nas teorias histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991), (WALLON, 1950, 1980)³ e ação comunicativa (HABERMAS, 1987b, 1987c).

O registro das análises e as proposições, elaboradas pela referida Comissão, foram retomadas e discutidas durante o aprofundamento do diagnóstico sobre a realidade educacional do município de Uberlândia, no primeiro semestre de 2013, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse diagnóstico foi orientado pela seguinte questão: *Qual é a realidade educacional do município de Uberlândia, tendo em vista a qualidade social da educação?*

A formulação dessa pergunta também provocou a necessidade de revisitar as definições e usos da expressão *qualidade da educação* e os significados do acréscimo do termo social. Isso porque, dentre outras razões, a expressão qualidade da educação é polissêmica e interessada. O exame dos usos recorrentes dessa expressão revela escolhas sobre concepções e finalidade tanto da educação quanto das instituições escolares. Permite identificar o anúncio do grupo que deve cumprir todas as etapas de escolarização e quais conteúdos devem compor os currículos escolares oficiais. Revela, ainda, a relação entre alunos(as),

1 A título de ilustração, citamos as experiências desenvolvidas por Luiza Erundina de Sousa na Prefeitura de São Paulo (SP), 1989-1992, e por Patrus Ananias de Sousa na Prefeitura de Belo Horizonte (MG), 1993-1996.

2 Consta no Marco de Referência da Educação Popular (Brasil, 2013, p. 29): “A Educação Popular anuncia que entre as situações-limite, geradoras de violência, e os inéditos viáveis, expressão de Paulo Freire, que significa as possibilidades de superação das situações-limite, encontra-se a educação como ação reflexiva e como prática cultural comprometida com a luta em direção ao “ser mais”, dimensão ontológica do ser humano”.

3 Psicogenética de H. Wallon.

oportunidades de estudo e oferecimento de postos valorizados no mercado de trabalho, dentre outras questões.

A título de ilustração, a concepção de qualidade da educação focada no campo exclusivo da medição permite defini-la como um produto possível de se obter, se houver, investimentos na dotação de suportes técnicos para as unidades escolares permitindo aos(as) educadores(as)

[...] novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento; imprimir maior força e dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente; aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas de maior infraestrutura. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

Esta é, certamente, a concepção que permeia a atuação dos órgãos oficiais e uma das consequências disso é eleger, como sendo a principal finalidade da escola pública de ensino básico, a aprendizagem restrita vinculada ao desempenho em avaliações de conteúdos disciplinares e às expectativas sobre conservação da divisão atual do trabalho.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que “[...] nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública” (SILVA, 2009, p. 219).

Para fazer frente a essa perspectiva educacional, a concepção de qualidade da educação e o acréscimo do termo social, adotados neste texto, podem ser compreendidos recorrendo ao pensamento de Gadotti, que assim se expressa:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é

ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2010, p. 7).

Essa concepção de qualidade da educação, fundada nos pressupostos de Gadotti (2010), além de ser adotada para fundamentar este texto, também embasa a concepção político/pedagógica adotada na construção e elaboração do projeto educacional aqui apresentado. As reflexões sobre a qualidade da educação envolvem, também, a identificação e a análise das múltiplas dimensões que, no entendimento dos vários sujeitos que de diferentes maneiras tecem a rede da educação escolar, pressupõe reconhecer a educação como um direito humano.

Além disso, embora focado na educação escolar, aqui neste texto não se separa a educação desenvolvida nas unidades escolares daquela que ocorre nos vários outros espaços da cidade. Assim, evidencia a importância da interlocução dos diferentes espaços educativos e das ações das pessoas no processo educativo da cidade e dos(as) diferentes produtores(as) culturais.

Evidencia, ainda, os significados dessas produções e ações para/na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e, por conseguinte, dos currículos escolares. Dessa forma, o trabalho educativo assume os princípios da educação pública popular, democrática, de qualidade social e gestada em rede. Os desenhos dos currículos em rede, traçados a partir da realidade concreta dos(as) alunos(as) e dos(as) profissionais da educação, do fomento à criação e conexão permanente de pontos de redes internas e externas às unidades escolares, auxiliam a superação do enfoque disciplinar, hierarquizado dos conhecimentos e evidenciam a falsa dicotomia entre currículo acadêmico e não acadêmico, colocando em movimento novas leituras e processos de elaboração coletiva de teorias e práticas pedagógicas, e, por conseguinte, reorientação curricular. A ideia de currículo em rede, espaço de favo-

recimento da autonomia, das conexões, da autoria, da construção da qualidade social da educação pública, neste texto, fundamentada nas bases epistemológicas das teorias críticas em educação, articula duas dimensões relativas ao currículo em andamento e à reorientação, à implementação e à avaliação dos currículos escolares.

A primeira dimensão refere-se aos processos de elaboração e de reorientação dos currículos escolares em rede como um processo vinculado às seguintes questões: quais grupos internos e externos às escolas farão parte da rede de reorientação curricular? Os(as) alunos(as) da escola pública participam de quais redes e como essas redes serão chamadas a participar da reelaboração do currículo? Quais equipamentos sociais que estão em torno das unidades escolares serão chamados a participar do Movimento de Reorientação Curricular? Como se dará a participação do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Escolar e do Fórum de Educação na rede de reorientação curricular? Como se dará a participação das associações de moradores(as) de cada Polo no movimento da reorientação curricular? Como manter essa rede em funcionamento? Quais mecanismos ou estratégias serão utilizadas para fomentar a comunicação dos vários pontos dessa rede?

A segunda dimensão diz respeito aos critérios de seleção, prioridades e organização dos conteúdos dos currículos escolares. Menezes e Araújo (2015), ao discutirem proposta curricular no contexto do semiárido brasileiro em relação às formulações acerca do currículo em rede, afirmam que, nessa discussão, considera-se “os contextos cotidianos como espaços de tessitura do conhecimento. Em cada um destes contextos, os sujeitos tecem cotidianamente seus conhecimentos, a partir das múltiplas redes a que pertencem” (MENEZES; ARAUJO, 2015, p. 6), tomando por base elaborações, especialmente, de Alves (1998, 1999, 2001).

Neste texto, considerando o impacto na produção e transformação do conhecimento e as condições de vida, argumentamos que,

ao conectar-se às redes de pessoas e de instituições, o sujeito vai reelaborando o conhecimento comunicado. Assim, a rede externa pode, também, reinventar a escola e seus currículos. Os critérios de seleção e organização dos currículos requerem a adoção da flexibilização, do fomento das autorias, da não hierarquização e dos significados dos conteúdos nas/para relações entre pessoas e natureza; relações estas vinculadas aos processos de humanização e preservação ambiental, ou seja, à qualidade social da educação.

Nessa perspectiva, também, a análise das relações entre sujeitos/ instituições e espaços educativos mostra, por exemplo, a necessidade de pensar as condições de trabalho, a valorização dos(as) educadores(as) e a participação de todos os sujeitos interessados, de alguma maneira, na formulação, implementação e avaliação da política pública de educação de qualidade social. A concepção de qualidade da educação é aqui associada a um projeto de nação e de cidade vinculado ao acesso de grupos/classe que são sujeitos diretos no processo da riqueza socialmente produzida, mas que permanecem historicamente excluídos, sem acesso aos bens materiais, culturais, tecnológicos e científicos nesse processo de produção de mercadorias/bens/riquezas.

E vinculado, também, às relações entre ensino, aprendizagem e fortalecimento de sujeitos autores(as) e à garantia de condições materiais e subjetivas associadas às oportunidades de escolarização para alunos(as) oriundos(as) das classes populares. Portanto, destacam-se os processos e as condições que produzem o acesso, a permanência e a conclusão qualificada socialmente. Por isso, há necessidade de refletir acerca dos indicadores e das múltiplas dimensões da qualidade da educação e dos interesses envolvidos nesse debate.

Nesse contexto, a reorientação curricular é um movimento permanente de problematização das práticas educativas e de formulação, desenvolvimento e avaliação coletiva de intervenções pedagógicas, com possibilidade de reescrita, por exemplo, do Projeto Político-Pedagógico

e do Regimento Escolar, incorporando acordos provisórios sobre teorias, práticas educativas e seus significados na e para a educação.

E, ainda, a reorganização curricular

[...] precisa tomar certos cuidados para não estabelecer a relação do fato somente com a construção e a interpretação do vencedor, ou seja, dos sujeitos representantes do poder. (NUNES, 2021, p.87).

Em outras palavras, a reorganização curricular precisa recuperar, também, as vozes daqueles(as) para quem a ressignificação do currículo deverá ser importante no sentido de atender aos interesses de todas as camadas sociais.

Tendo o exposto como referência, e retomando a questão central orientadora do diagnóstico da realidade educacional do município: *qual é a realidade educacional do município de Uberlândia, tendo em vista a qualidade social da educação?* É importante mencionar que, durante o processo investigativo, a referida questão desdobrou-se em indagações complementares, contemplando dimensões da qualidade da educação, a saber:

1. Demanda e oferta de vagas nas unidades de educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA);
2. Infraestrutura das unidades escolares;
3. Projetos Político-Pedagógicos (PPPs);
4. Projetos desenvolvidos nas unidades escolares;
5. Resultados educacionais;
6. Valorização dos(as) profissionais da Educação: Plano de Cargos, Carreira e Salário dos(as) profissionais da educação;
7. Formação inicial e contínua dos(as) profissionais da educação;
8. Gestão da educação no município e mecanismos de gestão democrática.
9. Recursos financeiros previstos no orçamento da prefeitura para a área de educação;

10. Ausência de violência nas relações entre os membros da comunidade escolar;
11. Planejamento da educação: Plano Municipal de Educação (PME).

A elaboração das questões complementares vincula-se ao compromisso de contribuir para a construção da escola pública, popular, democrática e de qualidade social. Nessa perspectiva, foi realizado o diagnóstico ampliado da realidade educacional do município de Uberlândia, como mencionado anteriormente, tendo como fontes de produção de dados:

1. Documentos (Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Relatórios de Visita de Inspectores(as) às unidades escolares, relatórios de visita de assessores(as) e da Secretária de Educação às unidades escolares, relatórios de resultados de avaliações sistêmicas – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), lista de espera por vagas e texto sobre criação de escolas e vagas nos últimos 10 anos);
2. Blogs de unidades escolares;
3. Registros dos procedimentos de escuta ativa desenvolvidos com profissionais da educação e população em geral em equipamentos sociais (escolas, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), profissionais da saúde etc.), localizados em diferentes bairros de Uberlândia;
4. Registro de observações sobre infraestrutura física das unidades escolares, realizado por assessores(as) e Secretária de Educação;
5. Fotos das unidades escolares;
6. Registro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), Plano de Ações Articuladas (PAR), contendo diagnóstico e ações;

7. Registro de demandas e ordens de serviços (material arquivado no Setor de Apoio da Secretaria de Educação).

Os dados produzidos foram analisados e, a seguir, apresentados de forma sucinta, os resultados do diagnóstico. Resultados estes, comunicados ao Conselho Municipal de Educação e ao Fórum de Educação⁴, de maneira a fomentar a discussão sobre política pública de educação. A leitura dos dados possibilitou organizá-los em oito eixos de análise, como exposto abaixo:

1. Demanda e oferta de vagas

| 10.200 crianças esperando por vagas nas unidades de educação infantil⁵.

| Demanda reprimida por vagas na Educação de Jovens e Adultos - EJA (alunos(as) com idade superior a 15 anos) e por vagas no ensino fundamental (alunos(as) com idade inferior a 15 anos), em torno de 400.

2. Infraestrutura das unidades escolares

| Em torno de 90% (noventa por cento) das escolas necessitando de reformas e manutenções urgentes, por exemplo: instalações elétricas, provocando risco de danos à integridade física das pessoas, impossibilitando manter ligados equipamentos de laboratórios etc.; telhados com defeitos; banheiros estragados; extintores vencidos; anexos de escolas de Educação Infantil sem infraestrutura adequada e solicitações de serviço de manutenção feitas e não atendidas há mais de cinco anos.

4 Este Fórum foi criado antes da aprovação do Plano Municipal de Educação, mas regulamentado por meio do Decreto 15.959, de 26 de agosto de 2015, que institui o Fórum Municipal de Educação, no âmbito da execução do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025, aprovado pela lei municipal 12.209, de 26 de junho de 2015.

5 Consta no relatório do PAR, <http://simec.mec.gov/par/par.php?modulo=relatorio/impressao>. Hora de impressão: 07/11/2012- 14h29min. A quantidade de 10 mil crianças esperando por vagas. E, nos apontamentos sobre lista de espera das unidades escolares 10,2 mil (registros das escolas e da SME).

| Espaço físico insuficiente em unidades escolares (quantidade insuficiente de salas para ministrar aulas de artes, de multiuso, salas de professores/as, secretarias, bem como para realização de atividades de projetos interdisciplinares etc.).

| Parcela de mobiliário estragado ou quantidade de mobiliário deficitária (mesas, carteiras e armários).

| Campus de Atendimento às Pessoas com Deficiência sem rampa, dificultando a prática de equoterapia e sala de fisioterapia inadequada.

3. Resultados educacionais e ações educativas interáreas e interinstituições

| Uma parcela significativa de alunos(as) matriculada nas unidades escolares com resultados insatisfatórios em relação ao acesso e à construção de conhecimento nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) indicava turmas com resultados menores que a média nacional, há mais de 10 anos. Indicava, também, resultados contraditórios em relação à convivência nas unidades escolares escamoteando práticas de discriminação e preconceitos de raça e gênero e que, no PDE, encontravam-se presentes.

| As unidades escolares desenvolviam projetos com foco na leitura e na escrita, nas relações de gênero, raça/etnia, na educação ambiental, na relação família/escola, nas festas tradicionais, hortas nas escolas, recuperação da aprendizagem escolar, dentre outros temas. A maioria dos projetos não contava com toda a equipe da unidade escolar durante a execução e avaliação das ações, o que sobrecarregava parcela dos(as) profissionais da educação, comprometida com a elaboração e o desenvolvimento de projetos.

| O trabalho coletivo e a adoção da perspectiva interdisciplinar ausentes na maioria das unidades escolares.

| De trabalhos interdisciplinares envolvendo diferentes secretarias da prefeitura, com vistas à qualidade social da educação.

Uma parcela significativa dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) sem revisão e articulação com o Regimento Escolar, inclusive com a solicitação de apresentação desses PPPs pelo Ministério Público (MP) para averiguação de cópias de uma unidade escolar para outra.

Pouca participação da comunidade escolar na elaboração dos PPPs.

4. Valorização dos Profissionais da Educação

Plano de Cargos e Carreira (PCC) dos(as) profissionais da educação sem revisão há mais de 10 anos.

Inexistência de Convênio com operadoras de Plano de Saúde.

Inexistência de Vale Alimentação.

5. Formação Inicial e Contínua dos(as) Profissionais da Educação

A maioria dos(as) docentes com formação inicial, Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1. Formação acadêmica dos(as) profissionais da educação -2013

Cargo	Fundamental	Médio	Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós doutorado	Total
Operacional	525	897	49	7	0	0	0	1478
Administrativo	8	197	104	93	7	2	0	411
Educador Infantil	11	796	319	197	7	0	0	1330
Professor	0	76	1314	2441	132	2	1	3966
Diretor e vice- diretor de Escola	0	5	44	165	7	0	0	221
Instrutor e Intérprete de Libras	0	4	6	7	0	0	0	17
Especialista	0	0	43	248	31	1	0	323
Total	544	1975	1879	3158	184	5	1	7746

Fonte: Assessoria de Desenvolvimento Humano. Data de coleta dos dados: 23/09/2013.

| Em torno de 20% (vinte por cento) dos(as) docentes, educadores(as) e especialistas participando de formação contínua. A maioria desses(as) profissionais participava de formação no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e em outras instituições de ensino superior.

6. Gestão da educação e mecanismos de democratização

| Gestão educacional sem a utilização de mecanismos de democratização: ausência de ações de fortalecimento dos Conselhos da Educação, de consulta à comunidade escolar sobre escolha de gestores(as) das unidades escolares e de implementação de Fóruns da Educação e do Congresso Municipal de Educação.

| Gestão piramidal da educação, hierarquizada.

| Pouca participação das famílias na maioria das unidades escolares, exceto durante a festa junina e outras comemorações festivas. A maioria das unidades de educação infantil contava com visita de membros da família nas unidades escolares, mas isso não significava participação nos momentos de elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico. A participação estava vinculada, principalmente, aos repasses de rotina escolar, de dados sobre a saúde do(a) aluno(a) e de fatos ocorridos na escola (criança que se machucou por meio de tombos, mordidas etc.). Além disso, uma parcela da comunidade frequentava as apresentações artísticas (dança, canto e peças teatrais) e mostras de trabalho dos(as) alunos(as).

7. Planejamento da Educação: Plano Municipal de Educação (PME)

| Ausência de Plano Municipal de Educação aprovado e sancionado.

8. Recursos Financeiros

Recurso financeiro insuficiente para atender a demanda reprimida por vagas e melhoria da infraestrutura das unidades escolares.

Mediante esses resultados, outras indagações surgiram:

| Por que Uberlândia apresenta essa realidade educacional e o que fazer para modificá-la?

| O que consta no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar e no Regimento Escolar?

| Cada unidade escolar possui Plano de Formação Contínua com os(as) profissionais?

| Cada unidade escolar possui um Plano por ano ou agrupamento de ensino?

| Cada unidade escolar organiza espaços coletivos de formação e discussão das práticas pedagógicas e seus significados para os resultados educacionais?

| O CEMEPE possui um Plano de Formação Contínua com os(as) profissionais da educação?

| As secretarias da Prefeitura Municipal trabalham em rede e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação?

| Existe um Plano de Reforma e manutenção das unidades escolares?

As indagações mencionadas acima, as respostas preliminares para essas indagações e as escolhas sobre concepções de escola e de gestão pública colocaram em movimento a constituição da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, com o uso de diferentes estratégias político-pedagógicas. Isso porque o compromisso com a transformação dessa realidade escolar e a convicção de que essa transformação pressupõe: trabalho coletivo, participação ativa e não hierarquizada, interações com disponibilidade dos sujeitos para o imprevisto e a superação

da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes poderes do Estado e órgãos autônomos e, ainda, superação da fragmentação do ensino fortalecendo a decisão de ampliar a participação social e popular e a opção por gestão democrática em rede. Esse tipo de gestão contempla: a) Administração da educação pública em rede; b) Produção e socialização do conhecimento em rede.

A primeira e mais óbvia propriedade de qualquer rede é a sua não linearidade – ela se estende em todas as direções. Desse modo, as relações num padrão de rede são relações não lineares. Em particular, uma influência, ou mensagem, pode viajar ao longo de um caminho cíclico, que poderá se tornar um laço de realimentação. [...] Devido ao fato de que as redes de comunicação podem gerar laços de realimentação, elas podem adquirir a capacidade de regular a si mesmas. Por exemplo, uma comunidade que mantém uma rede ativa de comunicação aprenderá com seus erros, pois as consequências de um erro se espalharão por toda a rede e retornarão para a fonte ao longo de laços de realimentação. Desse modo, a comunidade pode corrigir seus erros, regular a si mesma e organizar a si mesma. Realmente, a auto-organização emergiu talvez como a concepção central da visão sistêmica da vida, e, assim como as concepções de realimentação e autorregulação, está estreitamente ligada a redes. (CAPRA, 2004, p. 67).

A adoção dessa noção de rede colabora para fortalecer a autonomia e a autoria das diferentes unidades escolares e, na medida em que a rede se ramifica, há possibilidade de novos comunicados, provocações, correções e necessidade de produção de novos conhecimentos.

A REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER: POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

A Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender – Lei 11.444 de 24/07/2013, publicada no Diário Oficial do

Município (DOM) em 26/07/2013, objetivou criar as condições necessárias para a construção da melhoria efetiva e a qualidade das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas, incentivando a conexão entre as unidades escolares que pertencem ao conjunto de escolas públicas municipais, entre as diferentes áreas e pessoas de cada uma das escolas, entre as unidades escolares e outras secretarias da prefeitura, instituições ou pessoas, colaborando para a construção da qualidade social da educação pública.

Outro aspecto a ser destacado é o de que essa concepção de Rede também implica a reorientação curricular, a definição, a metodologia de avaliação e elaboração e implementação do currículo. A pergunta acerca de quem são os(as) alunos(as) das unidades escolares requer desvelar e valorizar quais são as instituições e as pessoas que fazem parte da rede desses(as) alunos(as) e como a escola pode contribuir para ampliá-la e incorporá-la na discussão sobre reorientação curricular. Por conseguinte, refletir sobre os currículos em andamento nas unidades escolares, possibilidades de modificações e seus significados para a escolarização dos(as) alunos(as) da escola pública.

O trabalho educativo em Rede pode favorecer a identificação dos problemas, a construção, implementação e avaliação das ações coletivas, com vistas à superação das dificuldades nos processos educativos. Cada dificuldade pode exigir interações com determinados pontos da Rede, construindo trajetórias específicas e ligadas às dimensões da dificuldade. Dessa forma, é possível argumentar a favor da Rede interna nas unidades escolares e também da constituição de Redes que contemplem outras unidades, secretarias e superintendências do município, equipamentos sociais e instituições da sociedade civil etc., desde que o Estado financie, integralmente, a escola pública.

Essa trajetória de construção da Política Pública Educacional, orientada por indagações mencionadas anteriormente, implicou colocar a Rede em movimento e desenhar também os contornos do

Movimento de Reorientação Curricular. Esse movimento de reflexão permanente das práticas pedagógicas, seus fundamentos e significados para/na construção da qualidade social da educação, articula ensino, pesquisa e formação de alunos(as) e de profissionais da educação, provocando a reescrita de textos e de rotinas escolares. Esse processo, constituído de etapas articuladas e orientadas por indagações e intervenções pedagógicas (pesquisa e intervenção pedagógica, formação contínua com os(as) profissionais da educação e os(as) alunos(as), no contexto da cidade educadora)⁶, pode ser visualizado por meio da figura 1, intitulada Movimento Permanente de Orientação Curricular.

Figura 1. Movimento Permanente de Orientação Curricular

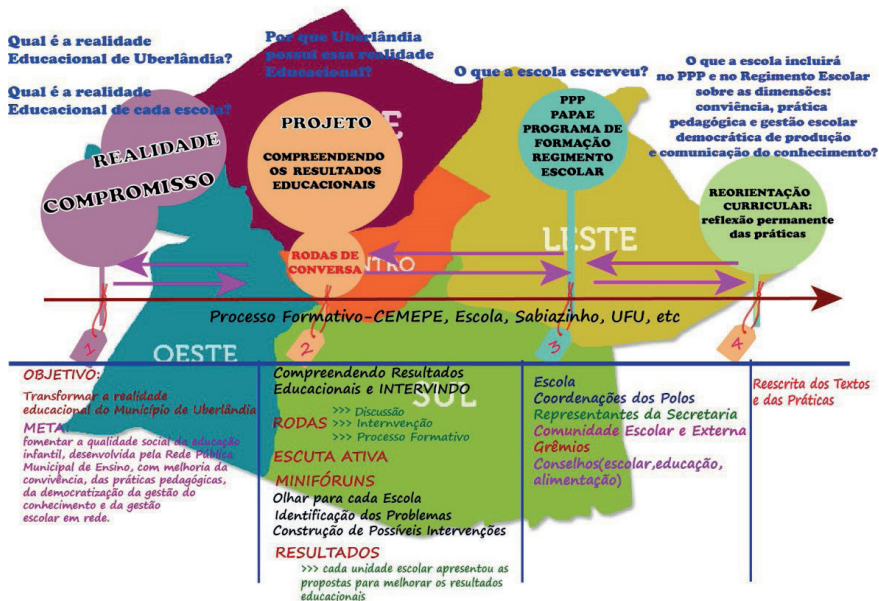


Figura elaborada pelo professor Cleber Oliveira, membro do Comitê Gestor, 2015.

6 A gestão municipal do período 2013/2016 adotou como lema “Uberlândia: cidade educadora”. E nesta perspectiva, considera que cidade educadora significa a cidade composta e entendida como o território, o espaço educativo que se trabalha em rede, ou seja, que integra um projeto educativo integral e integrador (organizações socioeducativas, culturais, econômicas, política). E, ainda, que expressa a preocupação com uma política global, preocupada em efetivar ações do interesse e da necessidade de toda a população do município.

A Rede de instituições e de pessoas, prevista na Lei municipal 11.444/2013, que constitui uma Política Pública Educacional e uma metodologia de gestão da educação no município de Uberlândia, denominada Cidade Educadora pela gestão do prefeito Gilmar Machado, impactou o Movimento de Reorientação Curricular. A referida lei, publicada no Diário Oficial do Município (DOM), em 26 de julho de 2013, instituiu, como já dito anteriormente, a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Essa Rede é uma Política Pública vinculada à qualidade social da educação, que se concretiza por meio de ações/projetos e/ou programas e uma metodologia de gestão da educação da rede pública do município de Uberlândia com o uso de estratégias e mecanismos de gestão democrática e em rede (Rodas de Conversa, Minifóruns, Fóruns de Grêmios, Escuta Ativa realizados nos espaços da Secretaria Municipal de Educação, nas unidades escolares em momentos do Gabinete nos Bairros etc).

Ao sancionar a lei que estabeleceu a Rede, a intenção foi organizar estratégias político/administrativas favoráveis à construção permanente de uma cidade educadora possibilitando a interlocução entre diferentes grupos e entidades sociais, descentralizando as decisões para educar e tendo como fundamentos o pluralismo, a solidariedade, a cooperação e a liberdade, como preconiza o art. 154 da Lei Orgânica do Município estabelecendo que a educação, enquanto direito de todos(as), é dever do Estado e deve ser baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando constituir instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração, reflexão crítica da realidade e da concretização do Estado Democrático de Direito.

A Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender (Lei 11.444/2013) fundamenta-se na participação das instituições públicas e da sociedade civil, no fortalecimento das ações educativas, por meio de diferentes experiências e na possibilidade de elaboração

de estudos, pesquisas, projetos e programas sobre ensino, aprendizagem, inclusão social e, sobretudo, na atuação sobre a qualidade social da educação. Para o funcionamento da Rede, também se estabeleceu o princípio da disponibilização de outros espaços, equipamentos e serviços públicos para consecução e execução de atividades educativas em regime de cooperação. Ficou estabelecida, ainda, responsabilidade do Estado pelo financiamento das ações da Rede.

Dessa maneira, a Rede fomenta interlocuções de um conjunto de instituições que desenvolvem atividades relacionadas à educação, agindo em cooperação, autonomia, complementaridade e solidariedade, contribuindo para garantir educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente.

Nessa perspectiva, foram estabelecidos os objetivos da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender:

- | Fomentar articulação de esforços e cooperação para garantir acesso, permanência e conclusão com qualidade e diversidade dos estudos da infância, da adolescência e dos jovens e adultos;

- | Propiciar troca de experiências, envolvendo poder legislativo, executivo e judiciário, ONGs, grupos de convivência dos(as) alunos(as) e sociedade civil organizada para garantia do direito à educação;

- | Incentivar a cooperação entre instituições que desenvolvem atividades relacionadas à educação;

- | Contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação para melhoria da qualidade da educação;

- | Ampliar as possibilidades da construção coletiva de programas e serviços para melhoria dos índices educacionais;

- | Colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de preconceito e discriminação, orientada para a cidadania e para as relações pacíficas entre pessoas e instituições;

| Favorecer a interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos(as) alunos(as);

| Elaborar termos de cooperação, convênios e planos de trabalho que resguardem especificidades e objetivos comuns de cada instituição da rede;

| Criar mecanismos de comunicação e um fórum de discussão permanente entre os membros da rede;

| Fomentar atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança da lógica das formas de atuação das instituições do Estado, garantir ambiente propício ao direito de ensinar e de aprender. (Uberlândia, Diário Oficial do Município de 24/07/2013, Lei 11.444).

Tendo em vista esses objetivos, a Rede organizou-se em cinco pontos que se efetivaram como polos: Polo Norte, com 25 unidades escolares; Polo Sul, com 24 unidades; Polo Oeste, com 32 unidades; Polo Leste, com 31 unidades; e Polo Centro, com 06 unidades. A organização da Rede atendeu às necessidades e às especificidades de cada polo, por meio da elaboração e implementação de ações para a garantia e a eficácia do direito de ensinar e de aprender com qualidade referenciada socialmente. Portanto, constitui-se em espaço aberto destinado ao debate, troca de informações, elaboração, análise e à aprovação de programas e projetos com a participação crítica e ativa dos sujeitos que a compõem.

A Rede tem como atribuições *o diagnóstico e a análise sobre a realidade de cada polo do município de Uberlândia*, com vistas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade social e pautada em direitos humanos e, também, *a intervenção educativa com a participação dos(as) profissionais da educação e da sociedade em geral na elaboração, implantação e avaliação de programas e projetos educacionais*.

Para isso, a Rede conta, também, com espaços de sensibilização para estimular a participação da família nas atividades escolares e, com a busca e organização de informações para fomentar a construção de banco de dados a fim de subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais. Assim, também é fundamental a criação de ambiência educativa e espaços de colaboração entre instituições públicas e sociedade civil organizada, tendo em vista a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, no que diz respeito à discussão, formulação e decisão sobre política de educação.

De acordo com a Lei municipal 11.444/2013, a Rede conta com a participação de diversos membros, a saber:

1. Representantes dos órgãos do poder executivo municipal:

- | Secretaria Municipal de Educação (Responsável pela Rede);
- | Secretaria Municipal Desenvolvimento Social e Trabalho;
- | Secretaria Municipal de Cultura;
- | Secretaria Municipal de Saúde;
- | Secretaria Municipal de Serviços Urbanos;
- | Secretaria Municipal de Meio Ambiente;
- | Secretaria Municipal de Comunicação Social;
- | Secretaria Municipal Agropecuária e Abastecimento;
- | Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE);
- | Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino;
- | Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE);
- | Campus de Atendimento à Pessoa Com Deficiência;
- | Conselho Municipal de Educação;
- | Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência (COMPOD);
- | Superintendência da Mulher;
- | Superintendência da Igualdade Racial;

- | Superintendência de Proteção e Defesa do Consumidor;
- | Superintendência da Pessoa Com Deficiência e Mobilidade Urbana;
- | Superintendência da Juventude;
- | Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR).

2. Representantes das Organizações, Entidades ou Instituições da Sociedade Civil:

- | Conselhos Tutelares;
- | Conselhos Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino;
- | Instituições de Ensino Superior;
- | Associações de Moradores de Bairros;
- | Grêmios Escolares – Grêmios Livres Pelo Direito de Ensinar e de Aprender e Grupos de Convivência dos(as) Alunos(as);
- | Organizações Não Governamentais ligadas à escolarização;
- | Entidades Representativas de Classes;
- | Ordem dos Advogados do Brasil – 13ª Subseção;
- | Outras Instituições que também desenvolvam atividades relacionadas à educação escolar. (Uberlândia, Diário Oficial do Município de 24/07/2013, Lei 11.444).

Cada polo da Rede tem uma Coordenação Colegiada composta por três membros e uma Secretaria Geral, composta por dois membros. O mandato da coordenação colegiada é de dois anos, com a possibilidade de uma recondução por igual período. A participação na Coordenação Colegiada da Rede não gera vínculo empregatício e nem remuneração. Mediante o exposto, a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender optou por utilizar uma metodologia de trabalho vinculada à educação popular, com o uso das estratégias citadas a seguir. Cabe mencionar que essas estratégias

e as experiências decorrentes dos seus usos serão descritas de forma detalhada e analisadas nos próximos capítulos deste livro. Vejamos as estratégias:

| Escuta Ativa: escuta comprometida com o exposto por participantes, durante diálogos sobre educação, nos quais são problematizados aspectos da realidade educacional e apresentadas proposições com vistas a resolver questões que afetam a condição de ensinar e de aprender.

| Roda de Conversa: estratégia política educacional, que favorece a construção coletiva de conhecimentos, a autoria e autonomia dos sujeitos, a escuta e a manifestação de todos(as), posto que,

A roda não tem dono(a). Todos(as) podem participar. Todos(as) podem chamar para iniciar a roda. O ritmo da roda é ditado por quem dela participa. Para fazer girar a roda precisa de elos entre os(as) participantes, por isso é necessária a constituição de disposição para aceitar regras de convivência e a participação democrática e cidadã de todos(as). A roda é alimentada pelo prazer de estar juntos(as). A roda canta a tradição e também cria outros cantos. A roda como forma circular não tem fim, tampouco começo. Se alguém entra para a roda passa a ocupar todos os lugares, na medida em que a roda gira. Os(as) participantes vão eleger quais cantigas (temas, as questões sobre esses temas, a metodologia, os materiais de apoio etc.), dia, horário e tempo de duração da roda. A roda deve ter formas de registro resguardando a memória da roda (NOVAIS; NOVAIS, 2009, p. 2).

No processo de implementação da Rede, as 118 unidades escolares realizaram as Rodas de Conversa previstas no calendário escolar com foco nas dificuldades identificadas no processo educacional, no quê e no como fazer e no quando e em quem são os(as) responsáveis pelas ações propostas. Cada Roda contava com membro e animadores(a) que elaboraram registros escritos e fotográficos do ocorrido durante a sua realização. Além disso, preencheram uma ficha denomi-

nada Consolidado da Roda: planejamento situacional participativo. Essa ficha continha os seguintes itens: diagnóstico, o que fazer, como, quando e quem seriam os(as) responsáveis. Os registros e os consolidados foram enviados também à SME para análise, encaminhamentos naquilo que seria sua competência e fomento de outras Rodas de Conversa.

Essas Rodas adotaram a seguinte dinâmica: aquecimento (momento de integração dos membros do grupo), desenvolvimento (diálogos sobre as questões ou temas e elaboração coletiva de propostas com vistas a resolver problemas identificados), avaliação e fechamento. Todavia, cada Roda é única e os(as) participantes vão conferindo-lhe singularidade. Além das Rodas de Conversa, com vistas a construir a qualidade social da educação, foram realizadas as seguintes ações:

1. Minifóruns: espaços de discussão e construção coletiva de encaminhamentos, tendo em vista contribuir para a resolução de situações/ problema relativas à questão social e às suas múltiplas expressões, com a participação de representantes de várias instituições vinculadas à resolução dos referidos problemas.
2. Gabinete no Bairro: transferência do gabinete da Secretária de Educação para diferentes bairros, utilizando-se das unidades escolares dos Polos e a escuta ativa com os(as) profissionais da educação e população em geral acerca de questões educacionais.
3. Uma Escola a Céu Aberto: espaço de prestação de contas, discussão e proposições sobre a política educacional, as ações e os projetos que materializam a referida política. Essa ação ocorre nos diferentes Polos da Rede.
4. Reuniões das Coordenações Colegiadas dos Polos: espaços de discussão, contemplando as especificidades educacionais de cada Polo.
5. Formação Contínua e em Rede com os(as) Profissionais de Educação: espaços de formação com foco na análise e elabora-

ção de práticas pedagógicas e seus significados para educação de qualidade social.

6. Elaboração Coletiva do Plano Municipal de Educação, Coordenada pelo Conselho Municipal de Educação.
7. Mostra Pedagógica: espaço de exposição e troca de experiências desenvolvidas nos diferentes Polos da Rede, no CEMEPE e no “Ginásio Sabiazinho”, com foco na qualidade social da educação e tessitura de redes pelo direito de ensinar e de aprender.
8. Consulta à comunidade escolar sobre a escolha de gestores(as) escolares⁷.
9. Escuta ativa dos discursos sobre a realidade educacional de cada unidade escolar e seu entorno.
10. Visitas técnicas às unidades escolares com vistas a dialogar sobre as práticas pedagógicas, fundamentos e significados.
11. Fomento à elaboração do Plano de Ensino por ano ou agrupamentos de ensino.
12. Construção coletiva do Plano de Formação Contínua dos(as) Profissionais da Educação, contemplando formação na escola, no CEMEPE, na Universidade Federal de Uberlândia, na Casa da Cultura e em outros espaços educativos da cidade.
13. Criação e implementação do Portal da Educação.
14. Elaboração e desenvolvimento dos projetos em todos os Polos da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender.

Os projetos elaborados e em execução em todos os Polos abordam, por exemplo: gestão democrática da educação e participação da

7 A Promotoria do Estado de Minas Gerais impetrou processo contra o prefeito e a secretária de Educação tendo como objeto essa ação, alegando que a escolha dos(as) dirigentes escolares não poderia ser por meio de eleições, mas pela escolha do prefeito.

família nas unidades escolares; orientação para compor compreensões acerca dos resultados educacionais: em foco os resultados educacionais; o cuidado com quem ensina: a escuta do sofrimento psíquico dos(as) professores(as) em parceria com a Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); formação contínua dos(as) profissionais da educação; Coleta Seletiva de Lixo nas Escolas, em parceria com a Secretaria de Serviços Urbanos e o Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE); Trança-trança Cultural; Água Cidadã, em parceria com o Departamento Municipal de Água e Esgoto e Família Sou Fã, em parceria com a Promotoria dos Direitos da Família e CEMEPE. Em relação aos projetos específicos de cada Polo, para o Ensino Fundamental, esses foram elaborados pelas escolas, com base nos resultados do projeto sobre a produção dos resultados educacionais de cada unidade escolar.

PARA NÃO FINALIZAR E ENCAMINHAR PARA OS PRÓXIMOS CAPÍTULOS

No decorrer deste texto apresentamos a Política Pública de Educação da Rede Pública Municipal de Uberlândia (MG), ancorada no diagnóstico sobre a realidade educacional do município e no compromisso com a escolarização dos(as) discentes das classes populares. E, ainda, na Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, vinculada à qualidade social da educação e, portanto, indutora do Movimento de Reorientação Curricular.

Essa política pública opta por uma metodologia de gestão democrática e em rede da educação pública. Opta, ainda, por diretrizes para a produção e o compartilhamento dos conhecimentos plurais em redes, de maneira a fomentar a participação ativa dos(as) diferentes produtores(as) de conhecimentos na construção de uma escola pública, democrática, popular e de qualidade social.

Decerto seria absurdo não anunciar, neste capítulo, as dificuldades encontradas no processo de elaboração e implementação da referida política. Para ilustrá-las, optamos por registrar quatro observações. A primeira refere-se ao fato de que a implementação da política pública *Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender* confronta com uma gestão pública fragmentada, hierarquizada, autoritária e, frequentemente, orientada por interesses particulares de grupos que atuam no interior e em torno das instituições públicas. Uma das condições para vencer esse desafio é compreender a gestão pública, a partir de reflexões e ações coletivas, fruto do diálogo entre escolas, Secretaria de Educação e comunidades externas, elementos fundamentais na construção de relações entre pessoas e instituições, pautadas na ética do bem coletivo e em uma nova cultura de gestão da educação pública.

A segunda observação vincula-se à complexidade teórica e metodológica de gerar, produzir e comunicar conhecimentos em redes, uma vez que esse tipo de gestão implica alterar relações de poder e fomenta a criação de novas posturas e escolhas epistemológicas, didáticas, visões político/pedagógicas. Além disso, demanda outros jeitos de organizar o tempo e o espaço escolar e reorientações curriculares.

A terceira trata das resistências de incluir, no cotidiano da escola, a discussão coletiva acerca das práticas pedagógicas, fundamentos e significados para a qualidade social da educação, não reduzindo os(as) participantes da referida discussão aos(às) profissionais da educação, transformando a escola em espaço aberto, público e coletivo. Outra resistência é provocada pela intenção de transformar todos os atos da SME em atos educativos e debatidos cotidianamente.

A quarta observação decorre do reconhecimento de que a implementação da Rede requer gerar em rede a prefeitura, como uma instituição a serviço dos direitos de cidadania para todos(as).

E o que dizer da importância dos próximos capítulos para os desafios de consolidar a política pública educacional *Rede Pública Pelo*

Direito de Ensinar e de Aprender? A nosso ver, é importante reconhecer que a implementação da política pública de educação, Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, sob a responsabilidade do estado, requer processo do fazer e do pensar sobre o exercício profissional no cotidiano escolar e seus significados. Nesse processo, contradições são acirradas e é fundamental tornar público o debate sobre essa política, fortalecendo redes e comunicando os projetos e ações que materializam a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, no município de Uberlândia, com a finalidade de submeter, permanentemente, a política pública de educação à avaliação coletiva.

Concluindo, é necessário reconhecer que uma política pública de educação não basta ser anunciada. É preciso que as ações e os projetos que materializam a política da Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender sejam incorporados à cultura da gestão pública. Portanto, é imprescindível a construção de vivências que, a partir da avaliação coletiva e pública imponham novo campo de concepções e práticas e, também, desenhem os contornos para as mudanças pretendidas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR. n. 17, 2001, p. 53-62.
- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: D, P & A, 1999. p. 111- 120.
- ALVES, N. *O espaço escolar e suas marcas - o espaço escolar como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: D P & A, 1998.
- BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas*. Disponível em: <[Http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/ Marco de Referencia](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/Marco_de_referencia.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2014.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2004.

DOURADO, L. F. (Coord.). *A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Publicações diversas*. Brasília: INEP/MEC, nº 24, mai. 2007. (Série Documental – Textos Para Discussão).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Prefácio).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, M. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madri: Taurus, 1987b.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa II – Crítica de la razón funcionalista*. Madri: Taurus, 1987c.

MELO NETO, J. C. *A educação pela pedra*. In: *Poesias completas*. Rio de Janeiro, Editora Sabiá, 1968. p.7.

MENEZES, A. C. S. e ARAÚJO, L. M. *Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes*. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

NOVAIS, G. S.; NOVAIS, E. S. *As rodas de conversa*. Uberlândia, 2009. 6 f. (Não publicado. Texto digitado.)

NUNES, S. do C. *O pensado e o vivido no ensino de História*. Tese de Doutorado. Campinas/SP: UNICAMP, 2001.

SANTOS, R. A. *Família na contemporaneidade: transformações e novas funções*. Formação continuada para Conselheiros de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Disponível em: <www.cmddcamacae.rj.gov.br/download/capacitacao_conselheiro_familia_contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. *Carta aos assessores e assessoras dos Polos que compõem a Rede Pública Municipal Pelo*

Direito de Ensinar e de Aprender. Uberlândia/MG: Comitê Gestor do Processo de Compreensão e Intervenção Acerca dos Resultados Educacionais, 2014. E-mail: comitegestoreducacional@uberlandia.mg.gov.br

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*. Campinas: vol. 29, n. 78, mai./ago. 2009, p. 216-226.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. *Diário Oficial do Município - DOM*, de 26 de jul. 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. 3 ed. Paris: Armand Colin, 1950.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. (antologia). Lisboa: Editorial Estampa, 1980.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES¹

WILMA FERREIRA DE JESUS²

- 1 Prof^a. dra. da Faculdade de Educação Física da UFU e Coordenadora da Comissão de Organização do Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação: Por uma cidade educadora.
- 2 Mestre em História Social pelo Instituto de História da UFU, membro da Comissão de Organização do Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação: Por uma cidade educadora.

*O futuro não nos faz,
nós é que nos refazemos
na luta para fazê-lo.*
(FREIRE, 2000, p. 27)

INTRODUÇÃO

Os registros históricos do tempo presente são instrumentos de pesquisa que possibilitarão às gerações futuras compreenderem os acontecimentos ocorridos em um país, em uma cidade em um determinado tempo e lugar. Sem nenhuma referência, as gerações que não viram como o mundo era antes, terão dificuldades de saber intuitivamente como era a vida dos homens e mulheres, sua cultura, seus costumes, sua forma de atuar no mundo (HOBBSAWN, 1995). Aos(as) pesquisadores(as) cabe a tarefa de compreender os fatos ocorridos, contextualizados às formas de organizações sociais, às mobilizações e aos embates políticos, que inevitavelmente sempre estarão articulados a um tempo e um “lugar de produção socioeconômico político e cultural” (CERTEAU, 1982, p. 56).

Por este pressuposto iniciamos este trabalho evidenciando o “lugar social” (CERTEAU, 1982, p. 56) de onde partimos para a elaboração deste trabalho.

Primeiramente, ressaltamos que partilhamos da crença e da defesa dos princípios democráticos de gestão. Há que se valorizar qualquer governo que se predispõe a ouvir a população na elaboração de políticas públicas, notadamente da educação. Daí nosso reconhecimento do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Uberlândia – PME durante a gestão do prefeito Gilmar Machado

(2013-2016) como um importante exercício de fomento à democracia e participação que nos dedicamos a registrar através deste texto. O envolvimento de todos(as) os(as) atores(as) que pensam, que formulam e que atuam em educação no cotidiano das escolas municipais, estaduais, Universidade Federal e Organizações Não Governamentais (ONGs) conveniadas, Conselhos e sindicatos no processo de tessitura do PME deram ao documento caráter de seriedade e compromisso com a educação de qualidade referenciada socialmente para o decênio de 2015 a 2025.

Esse reconhecimento se potencializa quando compreendemos que em 128 anos de existência, com raras exceções, a cidade de Uberlândia foi administrada por pessoas e grupos que tiveram como pressuposto o modelo conservador de políticas públicas excludentes e pouco afetas aos princípios democráticos de participação da sociedade.

Entretanto, há que se ressaltar que a metodologia de envolvimento e participação de construção do PME se deu na contramão de um período de grandes tensões políticas e sociais no Brasil. Desde 2014, os setores conservadores representados no parlamento e no judiciário, e em parceria com os meios de comunicação de massa, atuaram firmemente na desarticulação e precarização das políticas públicas sociais com princípios autoritários e excludentes culminadas com o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Desde a concepção do documento referência até sua conclusão e transformação em lei, o PME teve a participação direta de professores(as) e demais profissionais da educação das e nas escolas municipais e estaduais, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nas Organizações Não Governamentais conveniadas. O exercício democrático e participativo favoreceu a criação de um texto que transformado em força de lei permitirá a implementação de políticas públicas voltadas para a consolidação de uma educação de qualidade referenciada socialmente.

A coordenação dos trabalhos, desde a produção do documento referência ao longo de 2014 até sua conclusão em dezembro de 2015, esteve sob a responsabilidade da Comissão Coordenadora do Congresso¹, legalmente constituída por representantes do Conselho Municipal de Educação e por assessores(as) da Secretaria Municipal de Educação.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CAMINHOS TRILHADOS

No ano de 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação. O documento, elaborado por notáveis educadores(as) brasileiros(as) já apontava, desde aquela época, propostas e rumos para melhorias na qualidade da educação brasileira. Foi a primeira vez que se apresentou a proposição de construção de um Plano Nacional de Educação (PNE) que abarcasse toda a nação. Influenciada por aquele movimento renovador que já atuava há mais de uma década, em 1934 a Constituição Federal, no seu Artigo 150 trouxe a primeira referência ao PNE, muito embora sem uma definição clara de como deveria ser concretizado de forma a atingir a todas as camadas sociais, e sem delinear o papel a ser desempenhado pelos entes federados.

Foram muitos caminhos trilhados, muitas reflexões, muitas proposições de educadores(as) até sua concretização em 1962.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu apenas em 1962; não tinha caráter legal, mas tratava-se de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. A ideia de Lei surge em 1967, porém só é concretizada na Constituição de 1988 (FERREIRA, ANTUNES, MENDES, 2015, p. 31).

1 A Comissão Organizadora do Congresso Municipal de Educação: Plano Municipal de Educação: por uma cidade educadora foi legalmente constituída pela Secretaria Municipal de Educação com a seguinte composição: Ana Beatriz Mugnatto Pacheco; Carlos Roberto Vieira; Iraídes Reinaldo da Silva; Luiz Antônio Barbosa Pereira; Marcos Antônio Lima Pereira; Marina Ferreira de Souza Antunes; Wilma Ferreira de Jesus.

O ano de 1988, portanto, pode ser considerado como um marco na perspectiva de se construir avanços para melhorias na educação brasileira, dentre elas a obrigatoriedade de elaboração do Plano Nacional de Educação.

A grande mobilização nacional dos movimentos sociais de luta pela educação contribuiu sobremaneira para que fossem garantidos no texto constitucional que: educação de qualidade é um direito inalienável dos(as) cidadãos(ãs) e dever do Estado (BRASIL, 1988). Desde então, o acesso e a permanência na escola de crianças em idade escolar, deixaram de ser opção dos pais, mães e responsáveis e passaram a ser obrigatórias, independente da origem e classe social.

No seu Artigo 206, a Constituição Federal estabeleceu as bases para a criação de políticas que viabilizassem o ensino público brasileiro:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006)

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- garantia de padrão de qualidade;
- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

No mesmo texto constitucional consta, também, em seu artigo 212, a origem e vinculação de receitas orçamentárias resultantes

de impostos (União 18%, Estados e Municípios 25%) destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino brasileiro. Definição legal de fundamental importância, considerando que determina aos governantes os gastos mínimos com: ampliação do oferecimento de vagas, salários, formação profissional, infraestrutura das escolas e outros tipos de despesas necessárias para garantir o acesso e permanência das crianças em idade escolar nas escolas.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 20 de dezembro de 1996, veio corroborar substantivamente para a criação de novas medidas necessárias à organização da educação brasileira. Por meio deste mecanismo estabeleceram-se as bases para a introdução de políticas educacionais e a elaboração do Plano Nacional de Educação com força de lei. Em seu Artigo 9º, a LDBEN ressalta que caberá à União incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação e no artigo 87º estabelece o prazo de um ano para que uma proposta que tivesse validade de 10 anos fosse encaminhada ao Congresso Nacional (BRASIL, 1996).

Não há como negar que desde então foi dado um salto para a ampliação da oferta e do atendimento educacional, inicialmente apenas para o ensino fundamental e, a partir do ano de 2007, ampliado para educação infantil e ensino médio, em todo o Brasil.

Também, é possível destacar a importância deste fato para a educação brasileira já que, até então, estudar era quase um privilégio e milhões de brasileiros(as) estiveram, ao longo da história, cerceados(as) desse direito. A grande maioria das crianças, sobretudo da população pobre, foi excluída da escola, porque tinha que trabalhar para ajudar na composição da renda familiar, quando muito, frequentava as aulas por dois ou três anos e mal aprendia a ler e a assinar o próprio nome e alguns conhecimentos rudimentares de matemática. Outras, no entanto, nem isso conseguiam. O que explica, em partes, os altos índices de analfabetismo, inclusive funcional, existentes no Brasil ainda até o presente.



Atualmente, é possível observarmos a quase total universalização do acesso e permanência das crianças em período escolar no Brasil. Isso significou um grande avanço, principalmente para aqueles(as) que dependem exclusivamente da escola pública como meio de acesso ao ensino formal para os seus(suas) filhos(as).

Todavia, a ampliação de vagas representou apenas uma primeira etapa na luta pelo direito à educação. Os desafios de oferecer escolas públicas, com ensino de qualidade a todos(as), ainda são enormes. Para que isso ocorra será necessária uma “sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 212). Somente assim haverá qualidade de ensino, infraestrutura adequada, participação ativa de governantes, gestores(as), pedagogos(as), professores(as), estudantes e demais profissionais da educação atuando e contribuindo para solucionar os desafios educacionais.

Para isso, devemos lutar por uma educação de qualidade, para além das necessidades do mercado, cujos pressupostos estão embasados na meritocracia, na competição e na cultura excludente. A qualidade social da educação está diretamente vinculada aos projetos políticos pedagógicos que possuem como essencial as atividades voltadas para a aprendizagem e o desenvolvimento humano na sua plenitude: condições de liberdade e dignidade, respeito e valorização das diferenças que combata qualquer forma de violência e promova a cultura da paz.

Ciente de tamanhos desafios, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou, em parceria com o Conselho Municipal de Educação, o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Uberlândia – PME – 2015/2025. Sabíamos que sua concretização não poderia ser uma proposta elaborada por um grupo de especialistas, alheios aos problemas e vivências cotidianas inerentes à nossa cidade.

Frente a essa constatação, seria necessário um esforço para mobilizar e promover ampla participação e envolvimento de profes-

sores(as), pedagogos(as) e demais profissionais das redes municipal e estadual de educação, dirigentes sindicais, professores(as) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Organizações Não Governamentais no processo de tessitura do texto que se transformaria em uma política educacional para a década de 2015 a 2025.

Sob esta orientação, no ano de 2013 iniciou-se o processo de construção do Plano Municipal de Educação respaldado legalmente: na constituição federal de 1988, artigo 214; na constituição do Estado de Minas Gerais (art. 204); na Lei Orgânica do Município de Uberlândia (LOM) (art. 161, V, §§ 5º e 6º); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e suas alterações (art. 11); no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014 (arts. 8º e 10º); e, no Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) – Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011.

Contando com a participação direta de milhares de pessoas, o texto do PME foi elaborado ao longo de 13 meses (outubro 2013 a novembro 2014), com o cumprimento de várias etapas e muita dedicação e empenho das pessoas de diversos segmentos.

O trabalho iniciou-se com a formação de uma comissão no interior do Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria Municipal de Educação (SME), contando com a seguinte composição: membros da SME; membros do CME (um representante do Sindicato dos Professores da Rede Privada (SIMPRO), um representante da Superintendência da Juventude no CME; uma representante dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação e uma representante do Conselho Regional de Serviço Social) (FERREIRA, ANTUNES, MENDES, 2015).

Coordenada pela professora dra. Marina Ferreira de Souza Antunes a comissão primou desde o início pelo princípio da participação democrática. Na primeira etapa seus(suas) integrantes reuniram-se se-

manalmente para a árdua tarefa de realizar estudos de vários textos e documentos visando diagnosticar as condições educacionais do município de Uberlândia. “O desafio era elaborar um plano que guardasse consonância com o Plano Nacional de Educação e, ao mesmo tempo, garantisse identidade própria e autonomia” (FERREIRA, ANTUNES, MENDES, 2015, p. 36) e com a participação direta do maior número possível de pessoas envolvidas nas atividades educacionais do município de Uberlândia.

A primeira versão do Documento de Referência, elaborada pela Comissão, foi enviada para: representantes da Secretaria Municipal de Educação; Superintendência Regional de Ensino (SRE); Organizações Não Governamentais (ONGs); e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Posteriormente foi disponibilizada para todas as escolas municipais para que fosse discutida e as propostas ao texto original fossem apresentadas.

Figura 1. Reunião da Comissão de Elaboração do PME e Coordenação do Congresso Municipal de Educação – 13 de março de 2013



Foto: Cidelmar dos Reis Pereira.

Para viabilizar a participação de todos(as) os(as) servidores(as) das escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação, em consonância com a Assessoria de Inspeção Escolar, definiu no calendário de 2014 dois dias escolares dedicados exclusivamente à discussão do documento referência. Naquele momento as escolas realizaram Rodas de Conversa para debater suas propostas de acréscimo, supressão ou melhoria do texto. Também, naquele momento promoverem as escolhas democráticas de seus(suas) delegados(as) ao *I Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação: por uma cidade educadora* previamente programado para ser realizado nos dias 11 e 12 de setembro de 2014.

Assim, as escolas discutiram o Documento Referência nos dias 13 de junho e 26 de julho de 2014.

O Documento Referência foi enviado, ainda, para outras instituições, a saber: Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia – Seção Sindical (ADUFU-SS); Faculdade de Educação da UFU (FACED); Organizações Não Governamentais (ONGs) conveniadas à SME, Conselhos Municipais relacionados à Educação; Sindicato dos(as) Professores(as) da Rede Privada (SINPRO); Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) Estaduais (Sind-UTE/MG); e a profissionais da educação. Essas entidades e profissionais também apresentaram emendas ao texto e, bem como indicaram delegados(as) e observadores(as) para participarem do *I Congresso Municipal de Educação - Plano Municipal de Educação: por uma cidade educadora*.

As emendas aditivas, substitutivas ou supressivas (total ou parcial) enviadas pelas escolas municipais e demais instituições para a Comissão Municipal de Elaboração do Plano Municipal de Educação foram incorporadas ao texto original e levadas ao *I Congresso Municipal de Educação*. A conclusão deste trabalho contou com a importante contribuição de membros do Conselho Municipal de Educação (CME) e do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

Conforme já foi explicitado, todas as propostas foram apresentadas durante a realização do *I Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação: por uma cidade educadora*, nos dias 11 e 12 de setembro de 2014.

Figura 2. Plenária de abertura do Congresso Municipal de Educação: Por uma cidade educadora – 11 de setembro de 2014 – Ginásio do Campus Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.



Foto: Cidelmar dos Reis Pereira.

O evento contou com representantes de: 54 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); 50 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); 21 Escolas Estaduais (EEs); 25 Organizações Não Governamentais (ONGs); além de estarem representados o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), o Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, a Superintendência Regional de Ensino (SRE), o Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia (CESEC), a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU),

a Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), o Sindicato dos(as) Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU/SS) e diversos conselhos e sindicatos, totalizando 162 instituições. Foram registradas as presenças de 618 delegados(as), 54 observadores(as) e 16 convidados(as), num total de 688 participantes distribuídos nos seis eixos temáticos: I) Sistema Municipal de Ensino; II) Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III) Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem; IV) Gestão Democrática; V) Valorização dos(as) Trabalhadores(as) da Educação: formação e condições de trabalho; VI) Financiamento da Educação: transparência e controle social.

O evento deveria acontecer nos dias 11 e 12 de setembro de 2014. Contudo, se estendeu até 12 de novembro, uma vez que não foi possível concluir os trabalhos no tempo previamente programado, tamanho o interesse e empenho de seus(suas) participantes. Os eixos temáticos tiveram os dias necessários para esgotar as propostas de emendas aditivas ou supressivas até a definição do texto aprovado em plenária final.

Assim o PME de Uberlândia expressou o pensamento e o desejo de milhares de profissionais que acreditam na educação democrática, participativa e com compromisso social. Um exercício coletivo que não poderá ser ignorado pelos(as) gestores(as) municipais no período de 2015 a 2025.

Após sua conclusão o texto foi entregue à Secretaria Municipal de Educação para ser revisado, analisado e adaptado sob o ponto de vista jurídico e a legislação nacional, estadual e municipal e ao Plano Nacional de Educação. Somente após ser transformado em Minuta de Lei foi entregue à Comissão de Educação da Câmara Municipal e, posteriormente, levado ao plenário para votação final.

Por ter sido resultado de um processo democrático e amplamente participativo, a Secretaria Municipal de Educação, os(as) inte-

grantes da Comissão Coordenadora os(as) delegados(as) participantes, profissionais da educação em geral defenderam junto aos(as) parlamentares que compunham a Câmara de Vereadores(as), que o texto fosse aprovado integralmente e sem modificações.

Figura 3. Plenário da Câmara Municipal de Uberlândia, em 15 de junho de 2015 - Votação Final do Plano Municipal de Educação – Lei 12.209 de 25 de junho de 2015



Foto: Cidelmar dos Reis Pereira

Da parte dos componentes da Comissão de Educação não houve questionamentos quanto ao conteúdo geral do documento. Entretanto, um movimento nacional que atuou fortemente em todo o país junto às Câmaras de Vereadores(as) nos municípios, nas Assembleias Legislativas dos Estados Federados e na Câmara dos Deputados Federais pela retirada de toda e qualquer referência às relações de gênero de documentos oficiais que tratam da Educação sob a alegação de que tais discussões nas escolas incitam o conflito entre homens e mulheres e, por outro lado,

estimulam relações homoafetivas, influenciou os(as) vereadores(as) de Uberlândia pela retirada do texto original do PME de todas as palavras “gênero” e qualquer referência pertinente ao tema.

Ainda, com argumentos similares, retiraram do texto todas as referências à diversidade étnico-racial, mesmo sob protesto da SME, da Comissão Coordenadora do PME, dos(as) delegados(as) e demais educadores(as) que participaram da construção do documento e que estavam presentes à seção.

Tais decisões representaram uma derrota aos movimentos sociais e retrocesso nas políticas que tratam das questões de gênero e outras minorias. A deliberação dos parlamentares impôs uma derrota aos milhares de pessoas que se dedicaram a pensar caminhos e propor soluções para a melhoria da educação em Uberlândia. Uma perda irreparável, já que são temas que afetam diretamente a vida e o cotidiano dos(as) alunos(as), professores(as), gestores(as) e da sociedade em geral. A postura da maioria dos(as) vereadores(as) revelou uma concepção de mundo na qual ainda imperam as desigualdades de gênero, a homofobia e o preconceito étnico-racial. Em nome de uma falsa moralidade, tentam impedir, por meio da lei do PME, que as escolas promovam o respeito às diversidades e a cultura da paz. As escolas municipais, sob este ponto de vista, deixariam de contribuir com a construção de uma sociedade livre de preconceitos respaldada nos princípios de respeito aos direitos humanos.

Afora este episódio lamentável, há o reconhecimento, por parte dos(as) educadores(as) em geral, que muitas e significativas foram as vitórias. Em se cumprindo todas as deliberações do Plano Municipal de Educação nos próximos dez anos os avanços serão enormes, pois sua efetivação promoverá no município uma educação inclusiva e emancipatória, com gestões democráticas que valorizam os(as) trabalhadores(as) sob o ponto de vista de melhorias da infraestrutura, das condições de trabalho, de salários justos e, acima de tudo, com

transparência e controle social. Como força de lei, a implementação do PME proporcionará condições para que a educação seja exercida com qualidade referenciada socialmente.

Sob o ponto de vista da gestão municipal, a elaboração do PME para a cidade de Uberlândia significou um avanço imensurável. Construído por muitas mãos, num exercício democrático de participação e transformado em Lei Municipal, o PME 2015-2025 promoverá a superação de uma prática comum na educação brasileira, qual seja, a descontinuidade das políticas públicas que recomeçam em cada governo. A exemplo disso, em seu

Art. 5º O Município, o Estado e a União atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das diretrizes, metas e a implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação do Município com a União e o Estado, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 2º O Sistema Municipal de Ensino criará mecanismos para o acompanhamento local do cumprimento das diretrizes, metas e estratégias deste PME (UBERLÂNDIA, 2015).

Por fim, a convicção é a de que a efetivação das diretrizes e metas estabelecidas no PME requer a participação, o acompanhamento e a avaliação da sociedade civil, representada no Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal, Conselhos Escolares, Sindicatos e Associações dos Trabalhadores da Educação, pais e/ou responsáveis pelos(as) alunos(as) e todos(as) cidadãos(ãs) que se preocupam e acreditam na efetivação de uma educação pública de qualidade e referenciada socialmente.

Doravante, transformado na Lei 12.209, de 26 de junho de 2015, o PME instrumentalizará o(a) gestor(a) da educação de ordem jurídica para que se cumpram as metas estabelecidas e favoreça a inclusão de novas ações, resguardando-se o direito de ensinar e de aprender em espaços de escolarização plena. Isso está garantido no próprio documento quando aponta ser necessário que:

Art. 6º A execução do PME, o cumprimento das metas e a implementação das estratégias, orientada por seus eixos, serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias:

- Ministério da Educação – MEC;
- Secretaria Municipal de Educação – SME;
- Comissão de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia,
- Esporte e Lazer da Câmara Municipal de Uberlândia;
- Conselho Municipal de Educação – CME;
- Fórum Municipal de Educação. (UBERLÂNDIA, 2015)

Assim, fundamentados legalmente, principalmente o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação (Decreto 15.959, de 26 de agosto de 2015) poderão, imbuídos de papel deliberativo e fiscalizador, monitorar e cobrar com autonomia e independência o cumprimento do Plano Municipal de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto final sobre o Plano Municipal de Educação ancorou-se na ideia de que o direito de todos(as) a uma educação de qualidade e socialmente referenciada ainda não foi descrito e consolidado. Entretanto, aponta para a consolidação de direitos e acesso a processos educacionais, em todos os espaços da cidade. Colabora, ainda, para que se potencializem direitos e recursos financeiros destinados à educação.

De fato, algumas metas estabelecidas no documento já foram cumpridas. Dentre elas destaca-se que o município de Uberlândia, já no início do ano de 2016, alcançou a meta de 100% (cem por cento) de atendimento da demanda de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Na mesma direção, para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, cuja meta do PME seria de 50% (cinquenta por cento) até 2020, já é atendida 52% (cinquenta e dois por cento) da demanda.

Além disso, o município já instituiu o Plano de Carreira dos(as) Servidores(as) Municipais e tem investido constantemente na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de todas as escolas da rede e na formação dos(as) professores(as) e demais profissionais que atuam diretamente na educação municipal.

Não obstante, é consenso entre os(as) gestores(as) da administração municipal do período 2013-2016 que a garantia do cumprimento das diretrizes e metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação demandará monitoramento e cobranças permanentes por parte do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação e da comunidade educacional em geral. Acima de tudo, dependerá de recursos orçamentários e vontade política para que até 2025 sejam alcançados todos os patamares estabelecidos por força de lei.

O acompanhamento e exigência pelo cumprimento das metas estabelecidas no documento demandará organização, mobilização e luta de todas as pessoas que aspiram e acreditam na educação pública de qualidade referenciada socialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei Federal 9.424 de 24 de dezembro de 1997*, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF.

BRASIL. *Lei Federal 11.494 de 20 de junho de 2007*, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Planejando a próxima década: construindo as metas*. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Senado, 2014. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>. Acesso em: 09 de jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação (PME)*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*; Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade na educação: perspectivas e desafios: *Caderno Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, mai/ago. 2009, p. 201-2015.

DIDONET, V. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

FERREIRA, J. S.; ANTUNES, M. F. S.; MENDES, O. M. Plano Nacional de Educação: Desafios a partir da Construção do Plano Municipal de Uberlândia. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 36, , jan./ abr. 2015, p. 29-47.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

HOBBSAWM, Eric, J. O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo, in: *Novos Estudos*, CEBRAP, nº 43 – novembro 1995, p. 103-112.

MINAS GERAIS. *Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011*. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2011b. Disponível em:

<<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:2011-01-12;19481>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

UBERLÂNDIA. *Lei 12.209 de 25 de junho de 2015* – Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2015. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/13541.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

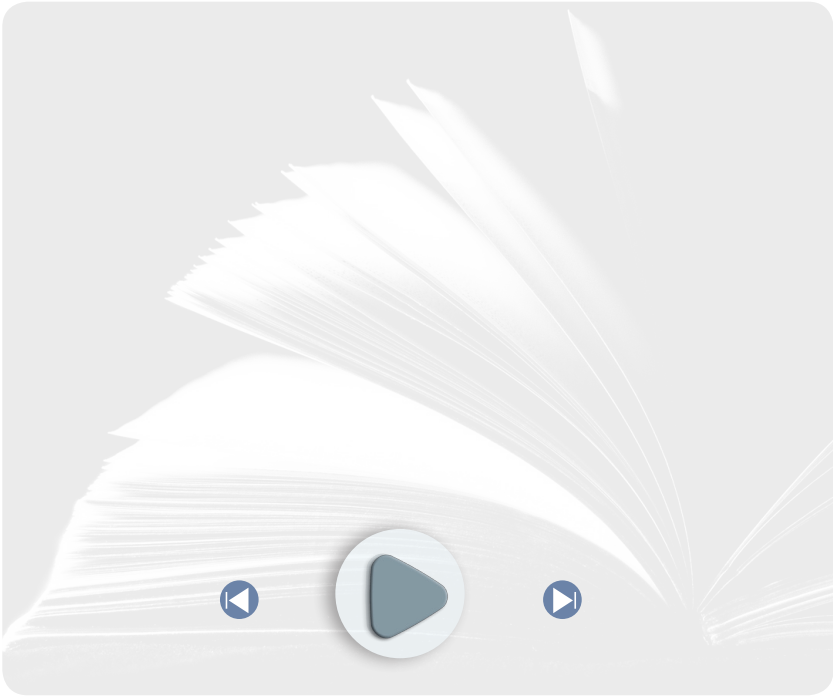


SEGUNDA PARTE

A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL
EM MOVIMENTO:

PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES





PROJETO DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO: COMPREENDENDO OS RESULTADOS EDUCACIONAIS DAS UNIDADES ESCOLARES

ANDRÉA PORTO RIBEIRO¹

CLEBER FERREIRA OLIVEIRA²

JOANA D'ARC CARRIJO DA C. GABRIEL³

GERCINA SANTANA NOVAIS⁴

SILMA DO CARMO NUNES⁵

- 1 Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP/UFU). Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Membro do Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender (SME/PMU 2013-2016).
- 2 Mestre em Educação e Tecnologia - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Graduado em Ciências da Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Graduado e especialista em Matemática pela Universidade Federal Uberlândia. Professor da Rede Pública Municipal de Uberlândia. Membro do Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender.
- 3 Especialista em Educação pela Faculdade Assembleiana. Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Uberlândia. Membro do Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender (SME/PMU).
- 4 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Secretária Municipal de Educação de Uberlândia no período 2013/2016. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP).
- 5 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEHG). Assessora de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação no período 2013/2016.

*Eu gosto de catar o mínimo e o escondido.
Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu,
com a curiosidade estreita e aguda
que descobre o encoberto.*
(ASSIS, 1878)¹

A necessidade de fomentar a interação das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia entre si, com a comunidade externa à escola e com os equipamentos sociais da cidade vincula-se à importância do trabalho coletivo acerca da realidade educacional e das possibilidades de mudanças articuladas à construção da qualidade da Educação referenciada socialmente. Por conseguinte, a Política Pública de Educação, articulada com as demandas educacionais dos(as) alunos(as) das escolas públicas e da coletividade da cidade, consolidada na Lei Municipal 11.444/2013, que dispõe sobre a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, concretiza-se por meio do Projeto *Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas*. A finalidade do projeto é examinar e intervir, coletivamente, nos resultados educacionais de cada unidade escolar, a partir do entendimento do contexto e produção desses resultados.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do Projeto, nas 53 escolas de Ensino Fundamental, contemplou: análise de relatórios dos(as) inspetores(as) às unidades escolares e das visitas do Comitê Gestor Educacional, bem como das equipes formadoras do CEMEPE

¹ ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Crônica de 11 de Novembro de 1878*. Disponível em: <http://www.cronicas.uerj.br/home/cronicas/machado/rio_de_janeiro/ano1897/11nov1897.html> Acesso em: 30 jul. 2014.

realizadas nas escolas, do Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE, das Páginas e Blogs das escolas, dos Projetos Político Pedagógico – PPP das escolas, dos Minifóruns, das Rodas de Conversa, entre outros. As Rodas de conversa foram importantes para a compreensão dos resultados educacionais porque, de acordo com Nascimento e Silva (2009, p. 1), trata-se de

[...] metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia².

As Rodas de Conversa focalizaram a produção e a problematização dos dados coletados e, ainda, a elaboração e o desenvolvimento de ações pactuadas durante a realização das Rodas, provocadas por questões acerca das diferentes dimensões do processo educativo. Assim, realizou-se um conjunto de Rodas de Conversa sobre evasão, repetência, avaliação, currículo escolar, gestão escolar, resultados educacionais, relações interpessoais, entre outros temas relativos ao cotidiano escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. Também é importante ressaltar que as Rodas de Conversa fomentaram discussões e proposições sobre o indicador de *oferta de situações que favoreçam a investigação, a produção e a socialização de conhecimentos*.

2 Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

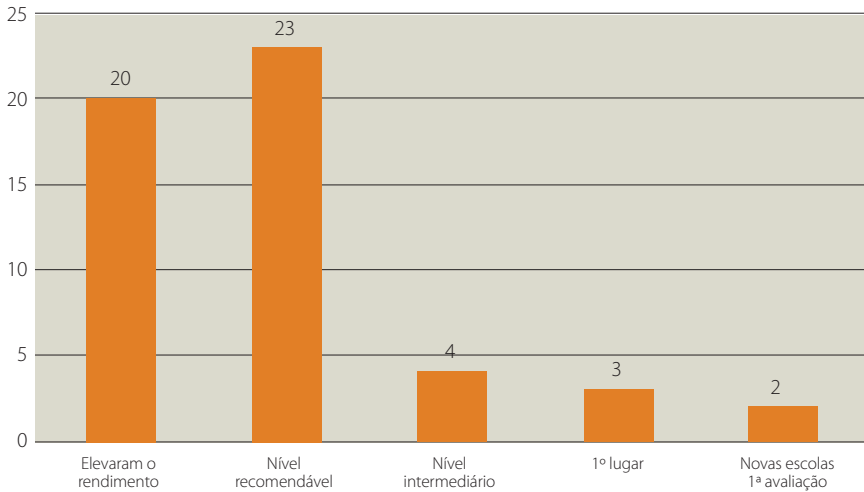
Consideramos necessário refletir sobre a relação entre conhecimento, saberes e práticas escolares e, ainda, a respeito do rompimento e da separação entre currículo acadêmico e não acadêmico. É importante pensarmos sobre quais conhecimentos a escola transmite e que também estão cristalizados no imaginário dos(as) profissionais da educação e nas suas práticas cotidianas, esperando-se que sejam incorporados ao ato de ensinar e de aprender. E, na esteira dessas questões, pensarmos, ainda, por que a escola produz determinados resultados educacionais.

E necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes. [...] falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, saber-fazer etc. relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho. Eles falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar prova de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 212-213).

Nesse contexto, é importante destacar que a Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia possui 118 unidades escolares. Dessas, 65 são de Educação Infantil e 53 de Ensino Fundamental, sendo

40 urbanas, incluindo o Campus de Atendimento à Pessoa com Deficiência e 13 rurais. Em relação às 53 escolas de Ensino Fundamental, considerando apenas os resultados da proficiência dos(as) alunos(as) em linguagem, nos anos de 2012 e 2013, obtidos por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE/2013, foi possível comparar os resultados educacionais, conforme mostra o Gráfico 1, tendo como indicador, apenas, o desempenho desses(as) alunos(as) em linguagem, nas provas escritas do referido sistema.

Gráfico 1. Quadro comparativo dos resultados da Avaliação SIMAVE 2012/ 2013



Fonte: Resultados do SIMAVE/2013.

O gráfico mostra que das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, excetuando o Campus de Atendimento à Pessoa com Deficiência, 20 elevaram o rendimento e 27 diminuíram. Porém, dessas 27 escolas, 23 estão no nível recomendável e apenas 4 foram para o nível intermediário. Os maiores rendimentos foram obtidos por 3 escolas situadas na Zona Rural: 1º lugar: Escola Travessia – 729,9; 2º lugar: Escola Viva – 703,7 e 3º lugar: Escola Cidadã – 671,8. Duas escolas fizeram avaliação pela primeira vez, o que impede a compa-

ração de resultados. No entanto, para melhor compreender e avaliar esses resultados, tendo em vista a concretização do direito de todos(as) à Educação de qualidade, evidenciou-se a necessidade de desvelá-los, incluindo na análise, por exemplo, os seguintes aspectos:

1. Pontuação exigida para a classificação nos níveis, conforme exposto no quadro abaixo:

Baixo	Intermediário	Recomendável
450	450 a 500	500 a 1000

2. Resultados educacionais, na última década, buscando identificar aumento ou redução do rendimento em cada unidade escolar.
3. A existência de percentual de alunos com baixo rendimento escolar em escolas com rendimento geral recomendável, tendo como parâmetro as pontuações retromencionadas.
4. Redução de percentual de aluno com baixo rendimento, em escolas que reduziram também o percentual de alunos com resultado recomendável.
5. Identificação de quais são e onde estão localizadas as escolas com maiores e menores rendimentos escolares e, ainda, quais turmas estão com resultados abaixo da média nacional, em relação à evasão e à reprovação
6. Reflexão acerca da qualidade social da Educação e da qualificação da Educação tendo como parâmetro os resultados de avaliações sistêmicas.
7. Os dados das avaliações sistêmicas acerca da produção desses resultados e suas articulações com as condições concretas de ensinar e de aprender.
8. Inclusão na análise dos resultados das avaliações sistêmicas os resultados do diagnóstico sobre a realidade educacional do município de Uberlândia, tendo em vista a qualidade social da

Educação; resultados estes apresentados no capítulo primeiro deste livro. O resultado dessa análise demonstrou a pertinência de ampliar os indicadores de qualidade social da Educação, reconhecendo também a transversalidade desses outros indicadores na construção, por exemplo, da proficiência em linguagens.

Conforme consta na carta publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia – DOM 4254-A, do dia 8 de outubro de 2013, a opção da Secretaria Municipal de Educação é a construção coletiva da escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente, ancorada na produção e análise dos dados, contemplando duas dimensões da realidade educacional, macro e micro, e processos de intervenção simultânea, com a participação dos(as) que atuam no cotidiano da escola e da comunidade externa interessada em educação.

Essa noção de escola e o compromisso com a efetivação do direito à Educação para todos(as) como direitos humanos nos fazem abdicar de soluções simplistas, que colaboram para que possamos conviver em paz com os índices de participação excludente, no interior das unidades escolares. A escola pública popular, democrática e de qualidade, referenciada socialmente, expande a noção e os indicadores de qualidade a partir da reflexão sobre as finalidades da educação escolar, no contexto da discussão sobre princípios e valores que sustentam a concepção de nação e de Estado, vinculados aos direitos humanos das pessoas e à preservação ambiental. Esses princípios e valores são atados ao fortalecimento da democracia e da luta pela superação da distribuição desigual dos bens econômicos, sociais, científicos, tecnológicos e culturais, à valorização da diversidade cultural e construção da paz e permanência da dignidade humana. Essa ideia de nação ancora o projeto de educação da escola pública popular. Dessa forma, como mencionado anteriormente, há necessidade de ampliar os indicadores

de qualidade da educação. A título de ilustração, destacam-se os indicadores de qualidade da educação:

1. Articulação do currículo escolar com as produções culturais dos grupos de convivência dos(as) estudantes;
2. Oportunidades de participação da família dos(as) alunos(as) na escola;
3. Participação dos(as) estudantes e profissionais da educação em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa;
4. Oferta de situações que favoreçam a investigação, a produção e a socialização de conhecimentos;
5. Redução da taxa de violência na escola;
6. Oferta de situações que contribuam para aprendizagens do uso das diferentes linguagens e a leitura crítica do texto e do mundo;
7. Oferta de situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos(as) estudantes;
8. Participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico – PPP;
9. Capacidade da unidade escolar em participar de redes de instituições, com vistas à colaboração para efetivar as condições necessárias de ensinar e de aprender;
10. Índice de participação de profissionais em atividades de formação permanente;
11. Existência de trabalho coletivo e interdisciplinar na escola;
12. Gestão escolar democrática;
13. Taxas de repetência, evasão, reprovação e aprovação;
14. Quantidade de conteúdos ensinados e assimilados pelos(as) estudantes;
15. Estrutura física da escola: manutenção, reparos e construção;
16. Existência de estratégias de intervenção pedagógica, vinculadas à superação da evasão e reprovação;

17. Taxa de participação dos(as) estudantes em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa;
18. Educação livre de discriminação e preconceitos (raciais, gênero, classe social, geração, sexualidade, entre outros);
19. Oportunidades de educação digital;
20. Índice de crianças, jovens e adultos(as) alfabetizados(as);
21. Outros indicadores definidos pelas unidades escolares. (Carta publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia – DOM nº 4254A, do dia 8 de outubro de 2013).

Assim, consideramos urgente modificar a realidade educacional no município de Uberlândia, tomando por base quatro proposições: 1ª) o direito de cada um(a) à aprendizagem escolar plural; 2ª) o reconhecimento de que cada unidade tem particularidades e necessidades específicas, embora possam ser identificados aspectos comuns; 3ª) o reconhecimento do direito à escolarização de qualidade social; 4ª) o resultado de pesquisa-ação como fundamento da tomada de decisão acerca de alterações nos PPPs, nos Regimentos Escolares e nas Políticas Públicas Educacionais.

Com base no exposto, reiteramos que um dos projetos da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, apresentado neste capítulo – *Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas* – estabelece como objetivo geral: compreender a produção dos resultados educacionais, por meio de análises qualitativas dos dados e, com base nesses resultados, elaborar, desenvolver e avaliar, coletivamente, intervenções pedagógicas, com vistas ao fomento da qualidade social da Educação.

Vinculados ao objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Desenvolver pesquisa-ação, com a participação da equipe da administração da Secretaria Municipal de Educação (SME) e

- das unidades escolares, com vistas a compreender os resultados educacionais de cada unidade escolar, identificar os problemas listados pela comunidade escolar e refletir sobre eles; também elaborar, implementar e avaliar, coletivamente, com base nos achados dessa pesquisa, intervenções pedagógicas, com o objetivo de melhorar a qualidade social da Educação;
2. identificar e examinar as diferentes dimensões que compõem os processos de ensinar e de aprender e seus significados na produção dos resultados de cada unidade escolar;
 3. produzir e analisar retratos de cada unidade escolar, destacando os seguintes aspectos: recursos humanos, recursos financeiros, projetos e programas, espaço físico, atendimento educacional especializado, formação contínua dos(as) profissionais da educação; participação da família nas atividades da escola, relações interpessoais e violência nas unidades escolares;
 4. examinar documentos, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de cada unidade escolar; relatórios de visita às unidades escolares; plano de gestão democrática das escolas; relatório das instituições localizadas em torno de cada escola, relatório produzido por inspetores(as), Projeto Político-Pedagógico das escolas, relatórios do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano de Formação e Plano por Ano de Ensino (PAPAE), com a finalidade de compreender resultados educacionais;
 5. fomentar diálogo sobre os dados produzidos com cada unidade escolar;
 6. contribuir para melhorar a qualidade social da Educação.

O referido projeto é realizado contemplando etapas entrelaçadas e que também estão especificadas em sua metodologia. Referenciada na denominada pesquisa-ação, também chamada de pesqui-

sa colaborativa ou cooperativa, esta pesquisa tem a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) na educação do município, a saber: professores(as), funcionários(as) que atuam nas unidades escolares, gestores(as), pedagogos(as) das escolas, inspetores(as) escolares, professores(as) formadores(as) que atuam no CEMEPE, Comitê Gestor da Rede Pública Municipal, pelo Direito de Ensinar e de Aprender, Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental, Assessoria da Educação Infantil e demais assessores/as da SME.

A escolha da pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa está relacionada às possibilidades que esse tipo de pesquisa apresenta. No dizer de Lewin (1944, *apud* ANDRÉ, 2003, p. 31), os traços essenciais da pesquisa-ação são “análise, coleta de dados e conceituação de problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades”.

Por meio da pesquisa-ação, é possível estudar o problema delineado para pesquisa orientando, corrigindo e avaliando, permanentemente, as ações e as decisões. Assim poder-se-á, a cada etapa do projeto, repensar as ações mediante os resultados apresentados pela investigação. A pesquisa-ação colaborativa e intervencionista traz à tona a possibilidade da realização de trabalhos conjuntos desenvolvidos por pesquisadores(as) e grupos pesquisados. É um tipo de pesquisa na qual se exige traçar objetivos, planejar e acompanhar, permanentemente, as ações planejadas e realizadas.

Dessa maneira, tendo em vista os objetivos do projeto em tela, a opção pela pesquisa-ação colaborativa e intervencionista, constituiu a possibilidade de realizar o debate coletivo entre a comunidade escolar e a não escolar sobre os problemas e dificuldades presentes na Rede Pública Municipal de Ensino e, então, pensar e propor alternativas para a democratização e a construção da Educação qualificada socialmente. Conforme o que está expresso na carta das cidades educadoras,

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efectiva do direito fundamental à Educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 4.)

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este projeto foi realizado contemplando etapas, entrelaçadas, no período de junho de 2014 a dezembro de 2015.

1. PROJETO-PILOTO

1.1 Análise de documentos

Nesta fase, foram analisados, por uma equipe da Administração da SME e do CEMEPE, os seguintes documentos, relativos às escolas do Polo Oeste:

1. PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
2. Plano de Gestão democrática.
3. Relatórios de visita de assessores(as) às unidades escolares.
4. Relatórios de inspetores(as).
5. Relatórios do Núcleo das Diferenças Humanas.
6. Projeto Político Pedagógico.

7. Relatório dos Resultados Educacionais.
8. Relatório dos equipamentos sociais.
9. Páginas e blogs da escola.
10. Relatórios “Raios-X” das unidades escolares: retratos das unidades escolares (Recursos humanos – quantidade e qualificação, estrutura física, recursos financeiros etc.).

Essas análises contemplaram os seguintes passos:

1. Leitura flutuante, ou seja, contato inicial com a documentação e/ou com os textos a serem analisados para, a partir deles, formular hipóteses, construir objetivos e interpretações com vistas a conhecer o contexto e temas importantes.
2. Leitura dos textos tendo como eixos orientadores os objetivos da pesquisa e outros emergentes da leitura flutuante.
3. Definição dos eixos de análise.
4. Produção e análise de dados.

1.2 Roda de conversa 1

As rodas de conversa tiveram como foco o diálogo sobre os dados coletados e possibilidades de intervenção como questões orientadoras, elaboradas a partir das diferentes dimensões do processo educativo. Para isso, foi adotada a seguinte dinâmica: (a) Aquecimento. Dinâmica de integração; (b) Apresentação e discussão dos dados. Elaboração coletiva de propostas de intervenção; (c) Avaliação e fechamento.

1.2.1 Análise de documentos

Nessa fase foram analisados, por uma equipe da Administração da SME, do CEMEPE e das unidades escolares, os seguintes documentos, relativos aos Polos Leste, Oeste, Sul, Norte e Centro:

1. PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
2. Plano de Gestão Democrática.

3. Relatórios de visita de assessores(as) às unidades escolares.
4. Relatórios de inspetores(as).
5. Relatórios do Núcleo das Diferenças Humanas.
6. Projeto Político Pedagógico.
7. Relatório dos resultados educacionais.
8. Relatório dos equipamentos sociais.
9. Página e blog da escola.

Essas análises contemplaram os seguintes passos:

1. Leitura flutuante, ou seja, contato inicial com a documentação e/ou com os textos a serem analisados para, a partir deles, formular hipóteses, construir objetivos e interpretações com vistas a conhecer o contexto e temas importantes.
2. Leitura dos textos tendo como eixos orientadores os objetivos da pesquisa e outros emergentes da leitura flutuante.
3. Definição dos eixos de análise.
4. Produção e análise de dados.

1.3 Rodas de conversa 2

As Rodas de Conversa tiveram como foco o diálogo sobre os dados coletados e possibilidades de intervenção, provocado por questões acerca das diferentes dimensões do processo educativo. Por meio das Rodas foi possível identificar e discutir os problemas do cotidiano escolar: construir leituras e intervenções pedagógicas coletivas. Dessa forma, foram realizadas várias Rodas, previstas no Calendário Escolar, orientadas por perguntas sobre diferentes aspectos da produção dos resultados educacionais. (Anexo 2), adotando a seguinte dinâmica: a) Aquecimento. Dinâmica de integração; b) Apresentação e discussão dos dados; c) Elaboração de propostas de intervenção; d) Avaliação e fechamento.



APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NA ESCOLA

Nesse item, apresentamos e analisamos os dados de uma escola³ participante do Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas, cujo nome fictício será “Escola do(a) Estudante”. O critério de escolha da instituição de ensino baseou-se nos registros enviados por ela e nas especificidades da realidade local⁴. Para isso, iniciamos com a apresentação da referida escola, tomando como fonte os dados produzidos a partir da análise dos documentos (PDE, Plano de Gestão Democrática, Relatórios de Visita de Assessores(as) às unidades escolares, Relatórios dos Inspetores(as), Projeto Político Pedagógico (PPP), Relatório dos Resultados Educacionais, Relatório dos Equipamentos Sociais, Página e Blog da Escola e dos registros das Rodas de Conversa. Esses registros foram produzidos pela escola e remetidos à SME, com vistas a continuar o diálogo sobre a realidade educacional articulada aos resultados educacionais obtidos nas avaliações externas e internas. A reflexão proposta está orientada pelos indicadores de qualidade referenciados na “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia”.

ESCOLA DO(A) ESTUDANTE: UM OLHAR PARA OS RESULTADOS EDUCACIONAIS

A Escola do(a) Estudante, situada no Polo Leste da cidade de Uberlândia, é uma Entidade de cunho público, pertencente à Rede

3 Para não exceder o limite estabelecido para o tamanho dos textos que compõem este livro, apresentaremos somente a participação de uma escola no Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas, salientando que a metodologia do trabalho desenvolvido foi a mesma para todas as unidades escolares e os dados de todas as escolas concernentes ao Projeto foram publicados em outros comunicados de pesquisa nos diversos formatos.

4 A escola está inserida em um bairro periférico de Uberlândia, cercada por assentamentos de diferentes movimentos sociais. Os(as) alunos(as), quase em sua totalidade, são oriundos(as) das classes populares e contam com poucos recursos econômicos, sociais e culturais.

Pública Municipal de Ensino. Quando foi criada por meio da Lei 5.899 de fevereiro de 1993, a unidade funcionava em um pequeno prédio, oferecendo apenas o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano. Com o crescimento do bairro e das necessidades dos(as) moradores(as), instituiu-se o Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano e o Curso Regular de Suplência do primeiro ao quinto ano, conforme a Lei 6.255 de fevereiro de 1995. Atualmente, atendendo à legislação vigente, oferece ensino do primeiro ao nono ano para 1381 (um mil, trezentos e oitenta e um) alunos(as) e Educação de Jovens e Adultos para 112 (cento e doze) estudantes, conforme consta no sistema de gestão escolar (web acadêmico).

A escola está situada em um bairro de classe popular contando com diversos equipamentos sociais, como: Postos de Saúde, Escolas Estaduais e Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia De Minas Gerais e Uberlândia (CREA), além de Associação de Moradores, comércio variado, instituições religiosas e Organizações Não Governamentais - ONGs.

O PDE (2014), fundamentado no Censo Escolar 2013, sinaliza que a unidade escolar não apresentou melhoria nas taxas de aprovação e de reprovação nos anos de 2011 e 2012. Segundo a síntese do diagnóstico do PDE, os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental não demonstraram evolução nos índices. Verifica-se, ainda, nessa perspectiva, que existe um quantitativo expressivo de turmas com taxa de distorção, de reprovação e de abandono com níveis superiores à média do Brasil.

São desenvolvidos vários projetos interdisciplinares para melhoria do rendimento escolar, da convivência e comemoração de datas festivas, como: Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, Mais Educação, Mais Atleta, Algar Transforma, Educatur, Caderno Viajante, Pluralidade Étnico Cultural Brasileira, Valorizando a Vida, Hor-

ta, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Intervenção Pedagógica na Escola, Alfabetização por Meio De Jogos desenvolvido pelo Grêmio Estudantil, Cantinho Móvel de Leitura. Além disso, a escola possui *blog* no qual socializa as ações da unidade referentes aos trabalhos pedagógico e administrativo.

Desde o início do ano letivo de 2013, a equipe gestora da escola se organiza, semanalmente, para avaliar a proposta de intervenção pedagógica no sentido de melhorar a qualidade do ensino e dos índices de aprovação conforme consta no Relatório e Análise dos Resultados da Avaliação Sistemática, 2014.

É realizada na instituição a formação *in loco*, conforme plano formativo elaborado pelos(as) profissionais da própria unidade escolar. A formação permanente acontece em momentos de estudos, leitura e discussão de textos e de temas pertinentes ao fazer cotidiano, com ênfase nos aspectos pedagógicos e administrativos, procurando envolver todos(as) os segmentos e não somente o corpo docente. A proposta formativa *in loco* configura-se como uma das ações da Política Pública Municipal para a Educação instituída, no ano de 2013, com o objetivo de tornar as unidades de ensino em Comunidades de Investigação e Aprendizagem. No Relatório sobre a Análise dos Resultados da Avaliação Sistemática de 2013, a Escola do(a) Estudante afirma que a formação é momento importante para o desenvolvimento profissional, e por consequência contribui para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo a citada escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é alvo de discussões coletivas e está em constante processo de reescrita/atualização. Com a intenção de articular teoria e prática, as reflexões tomam como objeto as práticas cotidianas com foco no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com seu PPP, a Escola do(a) Estudante pretende realizar uma ação educativa visando a qualidade social da educação orientada pelos princípios listados a seguir:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Garantia de padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extraescolar;
- Vinculação entre a Educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA DO(A) ESTUDANTE, 2012, p. 5)

A análise do PPP da unidade de ensino demonstra o esforço coletivo em desenvolver uma proposta educativa coerente com os princípios da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, na forma da Lei 11.444/2013, no que diz respeito ao fomento da qualidade social da Educação, ao direito ao acesso, permanência e conclusão dos estudos das crianças, dos(as) adolescentes e dos(as) jovens e adultos(as). Identificamos também, no PPP, indícios de articulação com Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas, à medida em que ambos reconhecem e estabelecem a pesquisa como um dos princípios para melhoria da qualidade social da educação. Verificamos, mediante a apreciação do PPP, a preocupação com outros elementos importantes para o fortalecimento da escola pública e popular que se ligam às condições da oferta do ensino, conforme destacamos o excerto que se segue:

Oferecer Educação de Ensino Fundamental com qualidade pela busca incessante do saber crítico e criativo de forma que possibilite ao educando condições favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais, assumindo uma postura

de interação com a comunidade na qual está inserida, favorecendo a melhoria do processo ensino/aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 8).

Os documentos da escola explicitam o desejo de construir processos educativos que potencializem o desenvolvimento da criatividade, da inclusão, da interação com a comunidade externa, visando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, os relatórios de desempenho retratam dificuldades para alcançar os princípios e objetivos supracitados. Evidencia-se no PDE (2014) que a escola não apresentou evolução nas taxas de aproveitamento e rendimento escolar nos anos de 2012 e 2013.

Ao comparar os resultados educacionais com a proposta pedagógica, constatamos incoerências. Nos documentos oficiais da escola, são explicitados fundamentos teóricos pedagógicos que sinalizam escolhas metodológicas que buscam promover sentimento de pertença nos(as) alunos(as) em relação a escola, ilustrando: “[...] Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a Educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012). Observa-se, todavia, que embora assuma a bagagem sociocultural dos(as) alunos(as), como elemento positivo a ser valorizado, a unidade atingiu número elevado de turmas com abandono superior à média do Brasil. Nessa perspectiva, nota-se que há contradição entre o que se propõe no PPP e os índices que tratam do processo de ensino e de aprendizagem concernente à permanência dos(as) educandos(as) na escola.

No ano de 2013, a Escola do(a) Estudante participou do processo de discussão e implementação da Lei 11.444/2013, assim como as demais unidades escolares do município, foram realizados diversos momentos formativos com base em quatro proposições já mencionadas: 1) direito de cada um(a) à aprendizagem escolar plural; 2)

reconhecimento de que cada unidade tem particularidades e necessidades específicas, embora possam ser identificados aspectos comuns; 3) reconhecimento do direito à escolarização de qualidade social; 4) resultado de pesquisa-ação como fundamento da tomada de decisão acerca de alterações nos Projetos Político-Pedagógicos – PPPs, nos Regimentos Escolares e nas Políticas Públicas Educacionais.

Dessa forma, a Escola do(a) Estudante fundamentada nas formações referentes ao Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas realizou sua primeira Roda de Conversa no início do ano de 2015, com a temática “Avaliação”, conforme o seguinte registro:

A avaliação foi colocada como a “arma do professor”, para controle da disciplina. O professor deve desmistificar essa visão e nas aulas deve trabalhar valores e estimular mudanças. Comunidade envolvida com o tráfico, que dificulta o trabalho dos professores. Destacou a questão de avaliar a partir das habilidades e que as avaliações externas propostas pelo Governo distanciam da maneira da escola avaliar. (REGISTRO DA ESCOLA: RODA DE CONVERSA, 2015, p. 2)

O trecho retirado do registro da Roda de Conversa indica a preocupação dos(as) profissionais com o significado da avaliação para a ação docente. Compreendemos que concepção de avaliação como instrumento de controle precisa ser superada, e essa mudança implica a reorganização do processo educativo. Para a escola em análise, essa reflexão acerca da avaliação exige repensar também as avaliações externas, uma vez que elas se distanciam da realidade local.

Ao analisar os processos avaliativos desenvolvidos nas escolas brasileiras, confrontamo-nos com ranços seculares de concepções que vinculam a avaliação somente ao mero controle disciplinar, tendo em vista o produto final, a aprovação ou reprovação do(a) aluno(a). Villas

Boas (2010) pondera a urgência de criar uma cultura de avaliação nas escolas que vise à aprendizagem dos(as) alunos(as). Resignificar a avaliação centrada nas aprendizagens pressupõe analisar, teoricamente, as várias manifestações dos(as) alunos(as) em situação de interação com o objeto de conhecimento, sendo elas verbais, escritas ou corporais para acompanhar as hipóteses que o(a) aluno(a) formula a respeito de determinados assuntos em diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma, passa-se a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação das hipóteses preliminarmente formuladas (HOFFMANN, 2009).

Nesse sentido, avaliar a aprendizagem e não a pessoa do(a) aluno(a) permite avanços na construção de ações educativas pautadas na ética, no acolhimento, na valorização dos saberes já adquiridos. A Escola do(a) Estudante formulou encaminhamentos que ampliam a compreensão sobre a avaliação e sua possível resignificação:

Encaminhamentos na Escola:

1. Usar essa metodologia (Roda de Conversa) como rotina para diálogos sobre problemas e indagações vivenciadas na escola;
2. Temas para próxima Roda: Manhã: Avaliação; Tarde: Avaliação e Noite: O trabalho que a escola realiza com projetos;
3. Pensar algumas estratégias diferentes de avaliação que pudessem ser aplicadas/ministradas na escola; priorizar o processo;
4. (...)
5. Ministras aulas em salas temáticas (salas laboratórios) que atendam as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento discente. (REGISTRO RODA DE CONVERSA, 2015, p. 1-2)

A reflexão sobre avaliação requer problematização do trabalho pedagógico e também dos resultados educacionais, frutos dos processos avaliativos externos e internos realizados nas escolas. Para isso,

a unidade com base na realidade concreta, identificada na Roda de Conversa, elencou ações para favorecer o diálogo sobre a temática, momentos de estudo e adoção de diferentes estratégias para construir processos avaliativos formativos, como aulas temáticas em diferentes espaços da escola.

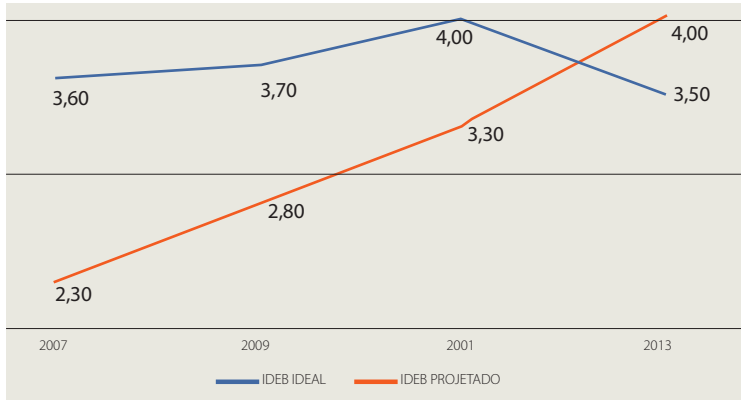
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a Prova Brasil, os Resultados da Avaliação Sistemática (SIMAVE), o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), os Relatórios da Escola e dos(as) Inspetores(as), os Registros das Rodas de Conversa e a Análise dos Resultados Internos obtidos por meio do Sistema de Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Uberlândia (Diário Eletrônico)⁵ constituem o conjunto de documentos que formam o banco de dados, objeto de análise da pesquisa, que foram produzidos, tanto pelos órgãos institucionais que normatizam a Educação no Brasil quanto pelos próprios sujeitos que compõem a escola. A reflexão para a compreensão dos resultados indica vários aspectos que influenciaram o índice alcançado pela Escola do(a) Estudante.

O Ideb da Escola do(a) Estudante apresentou ascensão entre os anos 2007 a 2011, porém entre 2012 e 2013 houve um declive significativo no Ideb Real e o resultado da escola ficou inferior à meta projetada para o período, conforme se observa no Gráfico 1.

O desempenho da unidade escolar decresceu nos anos 2012 e 2013, entretanto, visualizamos que os índices projetados para os anos anteriores foram superados. O Ideb real da escola até o ano de 2011 esteve superior à projeção. Dessa forma, questionamos: Quais motivos influenciaram na retração dos resultados das avaliações educacionais da escola?

5 O Sistema de Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Uberlândia, denominado Webacadêmico, é um modelo de gestão da informação, exclusivo da Rede que contempla todos os dados contidos no Diário Eletrônico – alunos(as) das escolas municipais, matrículas, notas, faltas, transferências, boletins, dados do censo escolar, dados cadastrais dos(as) profissionais da escola, pais e alunos(as).

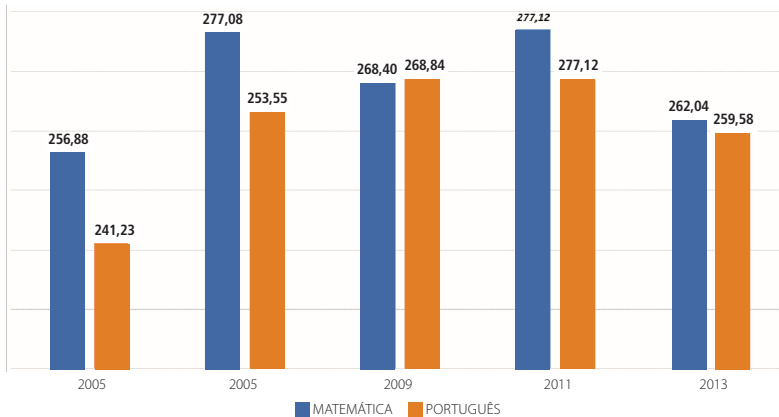
Gráfico 1. Ideb real x Ideb projetado



Fonte: extraídos do Portal do INEP.

A média da avaliação da Prova Brasil subsidia o cálculo do Ideb, conjuntamente com as taxas de aprovação, reprovação e evasão. Seus resultados assemelham-se ao índice do Ideb, conforme observa-se no Gráfico 2, que aponta redução no desempenho da unidade escolar no ano de 2013 em relação ao ano de 2011.

Gráfico 2. Prova Brasil

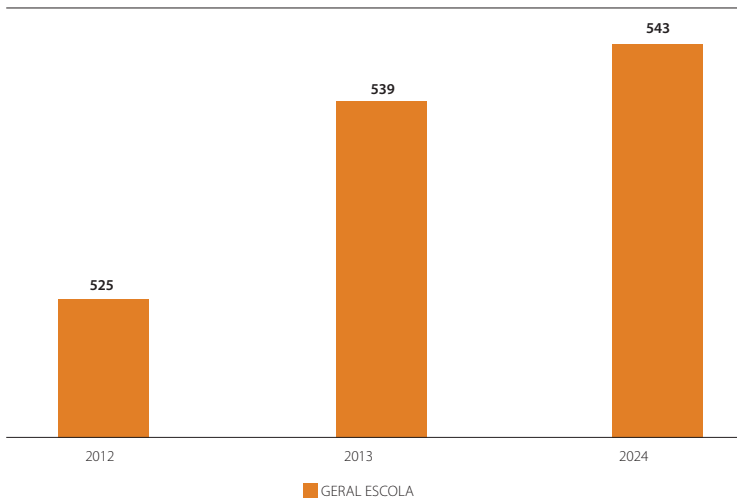


Fonte: extraídos do Portal do INEP, 2013.

Os dados extraídos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais apontam que o resultado do SIMAVE da Escola do(a)

Estudante apresentou desempenho crescente no período 2012-2014 (Gráfico 3).

Gráfico 3. Gráfico SIMAVE



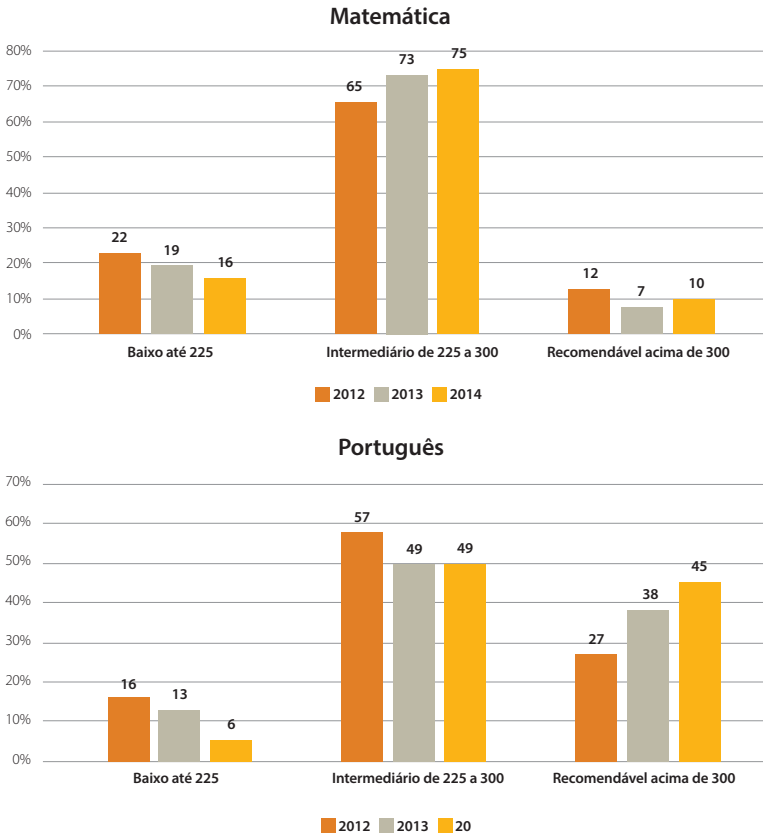
Fonte: Dados extraídos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2013.

Os dados das avaliações em Matemática e Português compõem o resultado geral obtido no SIMAVE. A transição entre os níveis de classificação do nível baixo para o intermediário diz respeito à redução do quantitativo de crianças no nível sofrível. Isso, por consequência, contribuiu para a elevação nos outros níveis de proficiência. Dessa forma, a retirada de alunos(as) do nível baixo em ambos os campos do conhecimento (Matemática – 2012: 22% (vinte e dois por cento), 2013: 19% (dezenove por cento), 2014: 16% (dezesseis por cento); Português – 2012: 16% (dezesseis por cento), 2013: 13% (treze por cento), 2014: 6% (seis por cento) representa um salto qualitativo que deve ser celebrado. (Gráfico 4).

A reflexão sobre as avaliações externas nos possibilita afirmar que os resultados educacionais da Escola do(a) Estudante declinaram entre 2012 e 2013 e ascenderam em 2014. Ao aprofundar a reflexão

sobre os índices de rendimento e aproveitamento da unidade escolar, na busca por “catar o mínimo”, identificamos impacto significativo na melhoria da qualidade social da Educação entre 2014-2015.

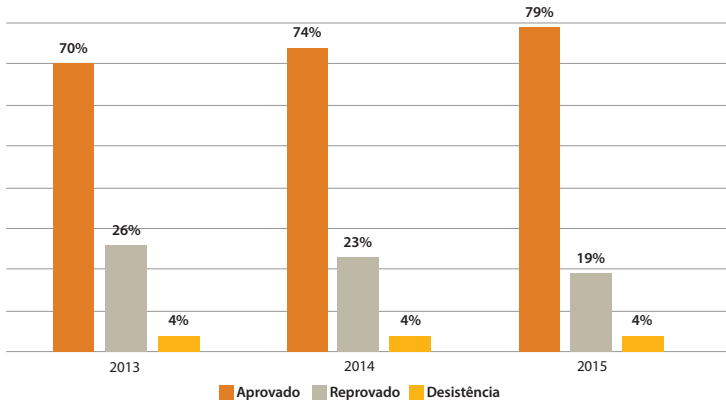
Gráfico 4. Gráfico SIMAVE 9º Ano



Fonte: Dados extraídos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2013.

A análise das taxas de aprovação, de reprovação e de desistência, obtidas por meio do Sistema de Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Uberlândia (Diário Eletrônico) revela que, entre 2014 e 2015, a aprovação aumentou, a reprovação e a desistência diminuíram, conforme ilustrado no Gráfico 5.

Gráfico 5. Gráfico Resultado Geral da Escola do(a) Estudante 2015)

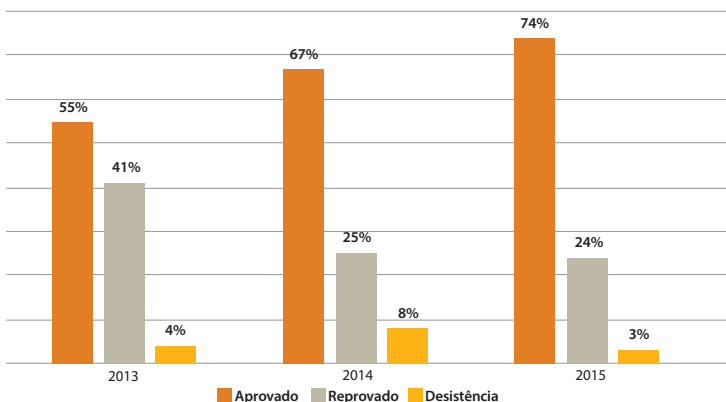


Fonte: Dados extraídos do Sistema de Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Uberlândia (Diário Eletrônico, 2015).

Por meio dos dados obtidos pelo Sistema de Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Uberlândia (Diário Eletrônico), observamos melhoria nas taxas considerando a linha histórica da escola.

Analisando, especificamente, o último ano do Ensino Fundamental, nono ano, conforme ilustrado no Gráfico 6, fundamentados pelos dados internos que também compõem o cálculo do Ideb, reafirmamos que a escola apresentou ascensão no aproveitamento escolar em relação ao ano de 2013.

Gráfico 6. Resultado 9º Ano



Fonte: Dados extraídos do Sistema de Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Uberlândia (Diário Eletrônico, 2015).

Nota-se que diversos elementos influenciaram a composição dos índices alcançados. A escola, ao refletir sobre seus resultados educacionais nas Rodas de Conversa, identificou os pontos nevrálgicos: a relação Família-Escola, as metodologias adotadas pelo corpo docente, a atuação do Conselho de Classe, entre outros. Nesse sentido, a análise alinhavada aos aspectos subjetivos encaminhou ações para superação das dificuldades: problematização dos indicadores de qualidade, avaliação permanente da realidade local por meio dos dados internos obtidos pelo Sistema de Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Uberlândia (Diário Eletrônico), Escutas Ativas, Registros das Rodas de Conversa e demais documentos e ações.

A relação Família-Escola foi elencada como um dos aspectos prejudiciais ao trabalho pedagógico. Segundo a unidade escolar, uma parcela significativa das mães, dos pais e/ou responsáveis não participa ativamente da vida escolar dos(as) alunos(as), não comparece às reuniões quando convidados(as) e muitas vezes não atendem as ligações da escola. Existem, ainda aqueles(as) pais e/ou responsáveis que atendem ao chamado da escola, mas não conseguem agir/reagir em relação à Educação dos(as) filhos(as).

A unidade escolar se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que já serão substituídos pela Base Nacional Comum Curricular, e demonstra preocupação em preparar os(as) alunos(as) para as avaliações sistêmicas. Observa-se nos registros da escola que a metodologia tradicional ainda é utilizada por alguns docentes:

A escola tem muitos recursos disponíveis: jogos, acervos, laboratórios de informática, sala de multimeios, arena, cantinho móvel de leitura, materiais variados como artigos de papelaria. Temos professores que utilizam tudo isso e querem mais, mas temos professores tradicionais que se limitam a sala, quadro e giz. (REGISTRO DA ESCOLA DO(A) ESTUDANTE, RELATÓRIO E ANÁLISES DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO SISTÊMICA, 2014, p. 4)

Apesar das dificuldades, a comunidade escolar manifesta o desejo de avançar na construção de uma escola de qualidade referenciada socialmente. E para consecução desse objetivo, fomentou o fortalecimento das instâncias formativas e democráticas como o Conselho de Classe e Grêmio Estudantil Livre pelo Direito de Ensinar e de Aprender, a fim de enfrentar os pontos problemáticos que interferem nos resultados educacionais.

De acordo com os registros da escola, o Conselho de Classe da unidade escolar é atuante, consiste em um espaço-tempo para professores(as) e pedagogos(as) refletirem sobre as peculiaridades da sala de aula, assim como socializarem anseios e ações para transformação da realidade. As responsabilidades, direitos e tomadas de decisões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem são redimensionadas e compartilhadas entre os profissionais, colaborando com o trabalho coletivo e proporcionando clima organizacional propício para o fazer pedagógico. O espaço-tempo do Conselho Escolar impactou significativamente e, sobretudo, fortaleceu laços entre os profissionais de forma que a escola explicita a necessidade de disponibilização de mais tempo para essas reuniões.

Outra ação para compreensão e intervenção nos resultados educacionais refere-se ao momento de devolutiva das demandas oriundas das Rodas de Conversa realizada na Escola do(a) Estudante. A Secretaria Municipal de Educação realizou no primeiro bimestre de 2015, a devolutiva das demandas que exigiam ações diretas sob sua competência, por exemplo, infraestrutura e apoio ao processo educacional. Posteriormente, a escola atuou, internamente, promovendo estudos e discussões coletivas para a implementação do Movimento Permanente de Reorientação Curricular, com o intuito de repensar a Avaliação e o Currículo em Rede, reescrever/atualizar o PPP e o Regimento Escolar. Orientada pela reflexão acumulada a respeito da garantia de direitos educacionais consonantes com os princípios da

Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e com os indicadores de qualidades descritos na “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia⁶”, conforme podemos observar na avaliação relativa ao Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas, durante o encontro para socialização das análises dos resultados educacionais entre as escolas do Polo Leste realizado no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), na qual a Escola do(a) Estudante assim se expressou:

Não é utopia, nós pensamos; a estrutura nossa é pensada da seguinte forma o ensino, o ciclo inicial de alfabetização, o complementar e já pensamos as séries finais em proposta de ciclo que o professor tenha uma visão daquele aluno que ele recebe no sexto e que vai chegar lá no nono ano. É preciso que a gente tenha coragem de rever essas questões e nós acreditamos que somos seres heterogêneos, então pra nós o nosso PAPAE, o nosso currículo que nós acionamos essa rede mesmo [...]. Nós acreditamos que a diversidade não está na etnia, na cultura, mas está também nas questões cognitivas, é preciso que a gente pense nisso e encontre uma forma, então é uma luta nossa e as nossas turmas são heterogêneas. [...]. Então eu queria dizer o seguinte, assim como em outras escolas também tivemos diferenças nas discussões nos dois turnos, ai eu queria dizer o seguinte será que nós do 1º ao 5º ano de fato avançamos nas aprendizagens? E os sextos aos nonos anos não fizeram absolutamente nada? Tentamos compreender e realmente analisar os dados. E não podemos confundir! Progressão automática é progressão de ensino. Então aí na rede, na nossa rede nós temos essa progressão de ensino e não automática do primeiro para o segundo ano, se eu não tiver essa compreensão de progressão, eu não consigo ter esse entendimento.

6 Carta escrita pela Equipe da Secretária de Educação, sob a coordenação da prof^{ta} dr^a Gercina Santana Novais e publicada no de Diário Oficial nº. 4254-A em 08 de Outubro de 2013.

Nunca nenhum documento oficial falou em progressão automática, então nós precisamos entender que o aluno tem um tempo maior para aprender por conta das suas diferenças, mas ele precisa aprender! Então quando houver esse entendimento nós vamos nos preocupar com isso independente da nota ou não. [...]. Do 1º ao 5º ano o índice do IDEB melhorou por conta dessas questões e vamos dizer aos professores de primeiro ao quinto ano que está sim na nossa responsabilidade desenvolver essas habilidades no ciclo inicial e no ciclo complementar, por isso nosso foco é sempre as séries iniciais porque acreditamos que se fizermos um trabalho consistente o sexto ao nono ano terá o resultado, mas isso é lento, [...] por isso a nossa avaliação para o PROALFA e para o PROEBE ela é sutil, porque é um processo. Eu fico preocupadíssima quando eu vejo que num ano teve uma alteração de 30, 40, 50 pontos, Educação é processo. A alfabetização é processo, tudo é processual e aí que vamos pensar qual é qualidade? Que escola, que aluno vocês estão preparando? (Transcrição de fala de membro da equipe gestora, 2015)

Ao inferir análise sobre a verbalização acerca da avaliação da proposta de compreensão e intervenção no resultados educacionais configurado no Projeto de Pesquisa Ação aqui descrito, é possível identificar a síntese das discussões coletivas da unidade de ensino que contempla os movimentos realizados entre os anos 2013 a 2015 quando são revelados temas que abarcam o currículo, a diversidade/diferenças, a constituição de redes para lidar com a realidade e, sobretudo, a preocupação com a aprendizagem real dos alunos e alunas, a fim de problematizar a qualidade da Educação ofertada na Escola do(a) Estudante.

Dessa forma, percebe-se que a Equipe Gestora da escola se articulou para promover ações diversas que contemplassem a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no contexto escolar, culminando no movimento permanente para reescrita/atualização do PPP, do Regimento Escolar e do Plano dos Profissionais por Ano de Ensino

(PAPAE), e conseqüentemente, na Reorientação Curricular a ser materializado em documento oficial no ano de 2016.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Catei, catei, catei, sem dar por explicação que bastasse. Mas eu já disse que é faculdade minha entrar por explicações miúdas.
(Assis, 1878)

A análise dos dados permite acompanhar, durante o ano letivo, aspectos macro e micro da instituição. É possível olhar para os(as) alunos(as) de forma específica, individualizada e também visualizar a escola em sua totalidade e, assim, retomar durante o processo educativo as fragilidades e fortalecer e, sobretudo, valorizar as potencialidades.

A implementação desse Sistema de Gestão oferece às instituições de ensino do município uma ferramenta para proceder a análises referentes aos processos avaliativos pensados e executados pela própria instituição. Em outras palavras, possibilita trabalhar, metodologicamente, para compreender os resultados educacionais de cada unidade escolar da rede pública municipal de ensino. E, ainda, analisar os projetos, programas e documentos relativos às unidades escolares para entender como acontecem o ensino e a aprendizagem escolar, bem como seus resultados para os(as) alunos(as) da rede.

Dessa forma, avançamos ao propiciar meios de autogestão da produção, de comunicação e de avaliação do conhecimento, superando as delimitações das Avaliações Externas que, segundo os(as) profissionais da rede municipal de ensino de Uberlândia, não conseguem abarcar a realidade das escolas.

O Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas articulado ao Sistema de Gestão, frutos da política Educacional do município de Uberlândia, mediante ações

pactuadas, coletivamente, promoveram formações cuja fundamentação teórica sobre as análises dos dados não direcionasse somente para a quantificação apenas dos resultados educacionais, mas que fomentasse ações e reflexões sobre a qualidade socialmente referenciada da educação.

Ao possibilitar que toda a comunidade escolar pudesse se manifestar, discutindo os problemas relativos aos resultados educacionais dos(as) alunos(as) e, ao mesmo tempo, propondo soluções pensadas coletivamente, inaugurou-se um tempo de reflexão sobre o que é realizado em cada unidade escolar no sentido de repensar as formas de avaliação e o sentido que lhe tem sido dado.

Renovou-se o compromisso com a efetivação do direito à educação para todos, com qualidade referenciada socialmente e, como um dos direitos humanos, conduzindo a soluções simples, mas que levaram a repensar sobre o ensino e a aprendizagem no interior das unidades escolares. Resgatou-se a preocupação com a escola pública popular, democrática, expandindo a noção e os indicadores de qualidade a partir da reflexão sobre as finalidades da educação escolar no contexto da discussão sobre princípios e valores que sustentam a concepção de nação e de Estado, vinculados aos direitos humanos das pessoas.

Nessa perspectiva, diferentes indicadores foram analisados e trabalhados em intervenção político/pedagógica e com metodologias capazes de promover a garantia de índices de qualidade, referenciados socialmente, na educação pública do Município de Uberlândia. Foi necessário, por exemplo, analisar a articulação do currículo escolar com as práticas sociais e culturais dos(as) alunos(as) e dos seus grupos de convivência; oportunizar a participação desses grupos na escola valorizando-lhes a voz e o poder de participação nas decisões educacionais de modo que pudessem opinar, sugerir, participar das decisões do processo educativo possibilitando a discussão e as trocas de experiências entre os(as) docentes, os(as) pedagogos(as) e a gestão escolar.

Toda a realização das atividades relativas ao projeto foi importante para favorecer o debate e a investigação sobre os problemas do cotidiano escolar que, de algum modo, interferem no ensino e na aprendizagem contribuindo para as aprendizagens do uso das diferentes linguagens e a leitura crítica do contexto educacional e do mundo. E, ainda, vincular as atividades escolares ao exercício da cidadania ativa na busca da redução da violência na escola e, também, socializar os conhecimentos e as práticas pedagógicas e educativas de modo que contribuam para o desenvolvimento e a autonomia intelectual dos(as) docentes e dos(as) estudantes.

Efetivou-se, por meio das Rodas de Conversa, realizadas nas unidades escolares e nos Polos que compõem a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, a capacidade da unidade escolar de participar de redes de instituições formadas pelos Conselhos Tutelares, Unidades de Pronto Atendimento à Saúde (UPAS), Patrulha Escolar, Postos de Saúde, Escolas Estaduais e Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), além de Associação de Moradores, Ministério Público da Infância e da Juventude com vistas, à colaboração para efetivar as condições necessárias de ensinar e de aprender garantindo a gestão democrática no interior da escola. Foram incentivadas e mantidas as condições essenciais para a formação contínua no interior da escola e em outros espaços destinados à formação docente. E tudo isso realizado com a política educacional e a metodologia de trabalho educacional promovidas pela Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Por fim, pensaram-se coletivamente as estratégias capazes de garantir o ensino e a aprendizagem vinculados à educação livre de discriminação e de preconceitos de raça, gênero, etnias, classe social, geração, sexualidade, entre outros.

Mediante a urgência de modificar a realidade educacional no município de Uberlândia, o Projeto Compreendendo os Resultados

Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas, aqui descrito, se propôs a refletir e a intervir na realidade escolar tendo como eixo o direito de cada um(a) à aprendizagem escolar; o reconhecimento de que cada unidade tem particularidades e necessidades específicas, embora possam ser identificados aspectos comuns a partir do reconhecimento do direito à escolarização de qualidade social; e demonstrando o resultado da pesquisa-ação como fundamento da tomada de decisão acerca de alterações no Projeto Político-Pedagógico e nas Políticas Públicas Educacionais. Por fim, este projeto contribuiu para compreender os resultados educacionais na rede pública municipal de Uberlândia e intervir nessa realidade com a finalidade de garantir a inclusão, a permanência e a conclusão dos estudos dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental, de modo socialmente qualificado. Também foi possível desenvolver ações e experiências para o município de Uberlândia e para outros municípios que também possam se interessar por compreenderem os resultados educacionais dos(as) seus(suas) alunos(as) para também intervirem, adequadamente, no ensino e na aprendizagem fundados no conhecimento da realidade do entorno das unidades escolares e do alunado de cada escola pública.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 2015.

ASSIS, J. M. M. de. *Crônica de 11 de novembro de 1878*. Disponível em: <http://www.cronicas.uerj.br/home/cronicas/machado/rio_de_janeiro/ano1897/11nov1897.html>. Acesso em: 23 jul. 2013.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Disponível em: <<http://www.ed-cities.org/wpcontent/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

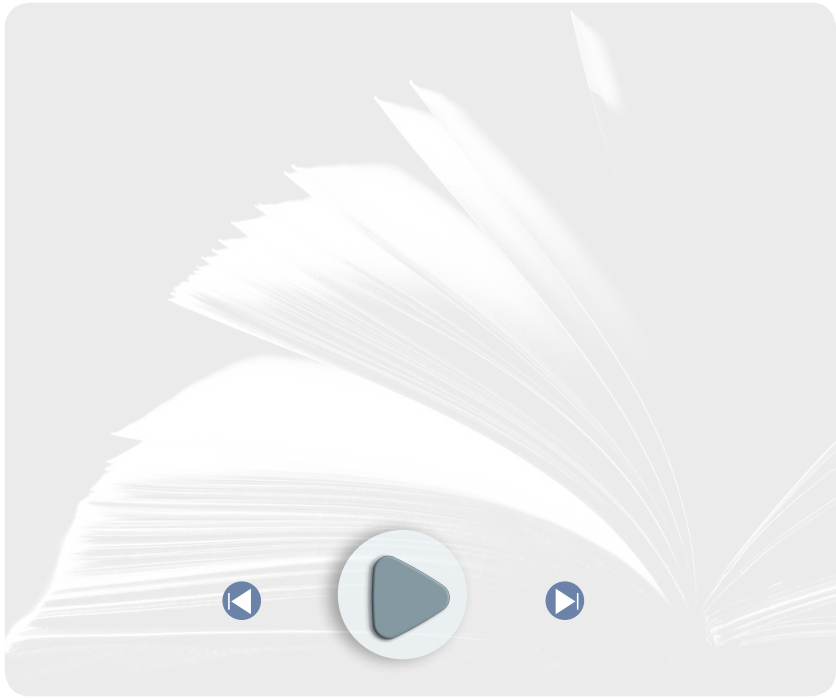
HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NASCIMENTO, M. A. G; SILVA, C. N. M. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. *10º Encontro Nacional de Ensino em Geografia*. Setembro, 2009. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20%2836%29.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente*. 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.

UBERLÂNDIA, Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. *D.O.M.* 26 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.



FORMAÇÃO CONTÍNUA, EM SERVIÇO E EM REDE: O PAPEL DO CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ NA GESTÃO 2013-2016

CÉLIA MARIA BORGES MACHADO¹

EULIA REJANE SILVA²

IRAÍDES REINALDO DA SILVA³

MARTA FONTOURA QUEIROZ CANTUÁRIO⁴

ROSILENE APARECIDA SILVA⁵

- 1 Graduada em Letras, mestre em Teoria da Literatura e doutoranda em Estudos Literários pela UFU. No Cemepe atua no Núcleo das Linguagens. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Pública do Município de Uberlândia. Participa como pesquisadora do Laboratório de Estudos Judaicos do ILEEL – UFU email: celiadoutoradofu@gmail.com
- 2 Graduada nas áreas: Letras e Educação. Atua no Cemepe no Núcleo das Infâncias. Professora de Educação Infantil e 1º ao 5º ano na Rede Pública do Município de Uberlândia. É membro do GELS/UFU - Grupo de Estudos em Linguagem e Subjetividade, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Email: euliafu@gmail.com
- 3 Graduada em Matemática e Pós –Graduada em Filosofia. Atua na Direção do Cemepe. Professora de Matemática na Rede Pública do Município de Uberlândia. É membro nos grupos de pesquisas: Grupo de Estudo e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia e do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPEPOP) da Universidade Federal de Uberlândia. Email: iraidesrs@gmail.com
- 4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1993), Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2003), Mestre em Educação pela UFU (2012). Atua no Cemepe no Núcleo de Educação em Direitos Humanos. É Especialista de Educação/ Orientadora Educacional na Rede Pública do Município de Uberlândia. Email: martafontoura01@gmail.com
- 5 Graduação: Licenciatura Plena e Especialização em História. Atua na vice direção do Cemepe. Professora de História na Rede Pública do Município de Uberlândia. E-mail: rosilenesilva@gmail.com



*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.*

(Paulo Freire)

Este capítulo traz os fundamentos da proposta de formação contínua¹, em serviço² e em rede³ da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia – MG, na gestão 2013-2016, apresentando dados quantitativos e qualitativos sobre esta formação, os quais foram coletados mediante pesquisas realizadas anualmente no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. Considerando que o planejamento, organização, avaliação e disponibilização desta formação é responsabilidade deste Centro de Estudos, também serão evidenciados neste capítulo, dados relativos à sua estrutura e funcionamento.

Serão incluídos ainda os fundamentos da proposta para a formação mencionada, com a explicitação de aspectos relativos à legisla-

-
- 1 A adoção do termo “formação contínua” neste texto, parte do entendimento que o mesmo transmite a ideia de continuidade, de ininterruptção, de ausência de lacunas ou intervalos na formação docente. Conforme o dicionário Priberam, a palavra “contínua”, proveniente do latim *continuus*, tem como significados: que não cessa, continuado, constante, ininterrupto, seguido, sucessivo; que não tem separadas umas das outras as partes de que se compõe; que é regular; sequência ininterrupta; aquilo que não tem intervalos, interrupções ou lacunas.
 - 2 A formação em serviço diz respeito à formação destinada aos/as profissionais da educação sendo realizada dentro da sua carga horária de trabalho e que pode ocorrer na própria escola, no CEMEPE ou em outros espaços formativos.
 - 3 A formação em rede é uma referência à Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender – Lei 11.444 de 24 de julho de 2013, que propõe uma forma de atuação conjunta, em cooperação, de modo a estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementariedade, na horizontalidade e no interesse comum, garantindo o acesso a uma escola pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente. A rede mencionada é composta por cinco polos que correspondem a regiões geográficas da cidade: polos norte, sul, leste, oeste e centro.

ção, visão de mundo e de educação que permeiam os documentos e ações voltadas para a formação docente, assim como um estudo sobre o foco e temáticas abordadas nas formações contínuas no CEMEPE e em serviço, para e com os(as) profissionais da educação do município de Uberlândia, no período de 2013-2016. Considerando que a escrita deste texto acontece no curso do ano de 2016, apresentaremos dados parciais sobre as formações neste ano.

O estudo que ora se apresenta, pauta-se na pesquisa documental, bibliográfica e na análise e tabulação de dados coletados mediante relatórios e preenchimento de instrumentais pelos Núcleos Interdisciplinares do CEMEPE. A coleta de dados possibilitou o conhecimento acerca da formação contínua, em serviço e em rede ofertada pela Secretaria Municipal de Educação por intermédio do CEMEPE, incluindo o quantitativo de formações oferecidas, temas abordados, quantidade de participações nas mesmas e a condução da formação *in loco*, ou seja, nas escolas municipais de Educação Infantil - EMEI, Ensino Fundamental - EMEF e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O CEMEPE

A formação contínua em serviço na Rede Municipal de Ensino – RME de Uberlândia – MG, iniciou suas atividades no dia 14 de março de 1991, na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, sendo oficializada no dia 15 de janeiro de 1992 por meio do Decreto 5338. A instauração do Centro de Estudos em sede própria ocorreu no ano de 1996, após um período em que realizou suas atividades de formação em prédios alugados.

O CEMEPE é um centro de estudos, pesquisa, intervenção e de formação contínua mantido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e Secretaria Municipal de Educação (SME), criado mediante a Lei Complementar 151 de 05 de setembro de 1996. Este

Centro de Estudos assume ações articuladas com a SME e, nas diferentes gestões municipais, apresenta uma estrutura de funcionamento em consonância com a gestão daquele momento. A despeito das mudanças implementadas em cada gestão, alguns setores ou áreas de atuação do CEMEPE sempre vêm sendo contempladas ao longo dos anos, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação e Tecnologia.

A proposta político-pedagógica na gestão 2013-2016 trouxe mudanças significativas no modo de pensar a formação para e com os(as) profissionais da rede municipal de ensino, envolvendo mudanças estruturais, de organização do trabalho pedagógico, dentre outras. Na gestão mencionada, o CEMEPE passou a atuar por meio de dez Núcleos Interdisciplinares que trabalham com base no diálogo para realizar formação contínua, em serviço e em rede para e com os(as) profissionais de educação da rede pública municipal de Uberlândia (MG) e o desenvolvimento de programas e projetos de estudo, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos da cidade.

As ações do CEMEPE na gestão 2013-2016 se fundamentam em leis e demais documentos oficiais do Governo Federal e das Secretarias Estadual e Municipal de Educação. Dentre estas leis, observa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 9.394/96 que no artigo 63 determina às instituições de ensino manterem “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. A LDBEN, em seu artigo 67, estabelece ainda que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado”. Esta recomendação também consta no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que, em sua meta 16, consta a garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação (BRASIL, 2014, p.51).

Outro documento que fundamenta as ações do CEMEPE é o



Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME/UDI) para o decênio 2015-2025, que estabelece diretrizes, metas e prioridades para a educação municipal com o objetivo de melhoria na qualidade do ensino. Aprovado mediante a Lei 12.209/2015, este Plano tem como eixos temáticos: sistema municipal de ensino; educação inclusiva: cidadania e emancipação; qualidade da educação: democratização e aprendizagem; gestão democrática; valorização dos trabalhadores da educação: formação e condições de trabalho; financiamento da educação: transparência e controle social.

As ações do CEMEPE concatenam-se ainda com a Declaração de Incheon⁴ no Fórum Mundial de Educação de 2015 que afirma se inspirar em uma

[...] visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas (UNESCO, 2015, p. 1).

A visão humanística adotada pelo CEMEPE também teve como referência os ideais defendidos por Paulo Freire (2001), que, no livro *Pedagogia da Autonomia*, argumenta sobre as exigências do ato de ensinar. A proposta de formação do CEMEPE na gestão 2013-2016 está de acordo com tais exigências e, por sua vez, se caracteriza como: pesquisa; respeito aos saberes dos(as) educandos(as); criticidade; estética e ética; rejeição a qualquer forma de discriminação; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; respeito à autonomia do(a) educando(a); saber escutar; reconhecimento de que a educação é ideológica; disponibilidade para

⁴ No ano de 2015, em Incheon, Coreia do Sul, foi realizado o Fórum Mundial da Educação, organizado pela Unesco. O Fórum contou com a participação de 130 ministros de Educação de diferentes países, além de representantes da sociedade civil, professores e outros profissionais. Neste Fórum, foi aprovada a Declaração de Incheon, que versa sobre cinco temas: direito à educação; equidade na educação; educação inclusiva; educação de qualidade e; educação ao longo da vida.

o diálogo; querer bem aos(as) educandos(as).

No planejamento de suas formações, o CEMEPE orienta-se pela Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia – MG, documento construído coletivamente no ano de 2003, com os(as) profissionais da educação deste município. Este documento traz resoluções do Primeiro Congresso Constituinte Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino, sendo composto por quatro eixos temáticos, a saber: convivência; gestão democrática; currículo e avaliação.

Outro documento que também fundamenta as ações do CEMEPE intitula-se “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciadas socialmente”⁵. Este documento traz: indicadores de qualidade da escola pública; macro-objetivos para a gestão da educação pública do município de Uberlândia; aspectos relativos à infraestrutura e vagas nas unidades escolares; objetivos e atribuições da rede pública municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender; programas e/ou projetos da rede elaborados coletivamente.

Como suporte ao trabalho desenvolvido na gestão 2013-2016, está a Lei 11.444 de 24 de julho de 2013, que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Esta lei tem como princípio a ação conjunta das instituições e dos(as) profissionais que trabalham na educação, cuja atuação e relacionamentos devem pautar na cooperação, na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para a garantia do direito aos(às) alunos(as) da escola pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente. Nesta perspectiva, o CEMEPE pauta suas ações no incentivo à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

5 Documento publicado no Diário Oficial do Município de Uberlândia/MG: Ano XXV, Nº 4203 de 26/07/2013.

divulgar o pensamento, a arte e o saber, incentivando a problematização das práticas pedagógicas e seus significados para o cumprimento dos objetivos de uma educação humanizadora.

Na Lei 11.444/2013, consta que as unidades escolares do município de Uberlândia - MG foram divididas em cinco Polos: norte, sul, leste, oeste e centro, que correspondem às regiões geográficas da cidade e consiste em uma maneira de possibilitar aos(as) profissionais da educação que estão no CEMEPE melhor atendimento às escolas.

Na gestão 2013-2016, passa a vigorar o Decreto 14.035 de 29 de abril de 2013, que dispõe sobre os Programas e Projetos de Estudos, Pesquisa e Intervenção deste Centro de Estudos, incluindo os objetivos, as competências, os programas e projetos de cada núcleo interdisciplinar, os quais encontram-se dispostos no decreto mencionado e também no Decreto 14.934 de 06 de junho de 2014, que acrescenta ao primeiro o artigo 10-A⁶.

Ao propor uma forma de atuação por meio de Núcleos Interdisciplinares, o CEMEPE altera, de maneira substancial, a estrutura e funcionamento adotados por outras gestões, incluindo áreas do conhecimento nunca antes contempladas e uma forma de atuação em sistema de cooperação e parceria como proposta político-pedagógica da gestão municipal 2013-2016. Deste modo, os núcleos interdisciplinares elaboraram seus planos de trabalho para este período, com base na premissa de oportunizarem uma formação aos(as) profissionais da educação municipal fundamentada nos documentos mencionados e com base nos princípios de uma escola pública, laica, democrática e referenciada socialmente.

Os Núcleos Interdisciplinares de Estudo, Pesquisa e Intervenção Pedagógica que integram o CEMEPE são: Núcleo das Linguagens (NLIN); Núcleo das Infâncias (NINF); Núcleo do Ensino Funda-

6 Este artigo dispõe sobre as competências do Núcleo de Educação das Relações Étnico-racial.

mental – NEF; Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE); Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH); Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH); Núcleo dos Assuntos Estudantis (NAE); Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais (NERER); Núcleo de Gestão Democrática (NGD) e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Conforme a proposta de formação para a gestão 2013-2016, estes núcleos trabalham de maneira conjunta, em sistema de parceria e cooperação, desenvolvendo projetos e propostas de formação interdisciplinares. A seguir, apresentaremos de maneira resumida, o modo de atuação de cada um dos núcleos, de acordo com o que preconiza o decreto mencionado e também conforme a prática.

O Núcleo das Linguagens (NLIN), desenvolve suas atividades e formações com ênfase nas diferentes linguagens, dentre elas os saberes estéticos, presentes nas diferentes manifestações literárias, artísticas e culturais, assim como do próprio corpo, como as expressões e consciência corporal. Dentre as ações deste núcleo, destacamos a formação dos(as) professores(as) que atuam nas bibliotecas escolares, dos(as) professores(as) de RII, responsáveis pelos conteúdos de Literatura e Linguagens no Ensino Fundamental I. Cabe também ao NLIN, a gestão do Projeto Leitura no Ponto⁷ que disponibiliza livros para a população que se utiliza do transporte público de Uberlândia (MG) e do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER Regional Uberlândia.

O Núcleo das Infâncias⁸ – NINF elabora projetos, planeja e organiza a formação com os(as) profissionais que atuam na Educação

7 O projeto Leitura no Ponto é um projeto de incentivo à leitura, implantado no ano de 2014 e que atualmente atende 04 estações de ônibus e dois terminais (Terminal Planalto e Terminal Umuarama), na cidade de Uberlândia-MG. Este projeto disponibiliza, gratuitamente, livros literários e revistas para os usuários do transporte coletivo, os quais podem levar os livros para lerem em casa e devolver em qualquer dos terminais ou estações, sem qualquer burocracia ou preenchimento de fichas.

8 Conforme Documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEMEPE e “Cartilha do CEMEPE”, os estudos sobre Educação Infantil estão presentes em todas as gestões desde a criação deste Centro de Estudos, outrora denominado setor da Educação Infantil.



Infantil da Rede Municipal de Ensino – RME de Uberlândia com base nas concepções de infância, culturas, saberes e práticas pedagógicas para crianças de zero a cinco anos.

O Núcleo do Ensino Fundamental (NEF) é responsável pela formação contínua dos(as) profissionais de educação que atuam no Ensino Fundamental, ofertando cursos voltados para a alfabetização e conteúdos curriculares desta etapa do ensino. Para cada componente curricular do 6º ao 9º ano, conta com o(a) professor(a) formador(a) de área⁹, que planeja e implementa a formação para seus pares, além de um(a) profissional responsável para desenvolver a formação contínua dos(as) Especialistas de Educação¹⁰ que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Dentre as atribuições comuns a todos(as) os(as) colaboradores(as) do Ensino Fundamental, o núcleo continua sendo responsável pelo Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) como política da SME e não como política do Estado, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e pelo Serviço Especializado em Desenvolvimento e Aprendizagem (SEDA).

O Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE) promove a formação contínua voltada aos(às) professores(as) que atuam no Ensino Fundamental, cujo foco de trabalho são os temas voltados para a universalização do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação. O núcleo planeja e disponibiliza cursos de formação contínua nas diversas áreas que compõem o trabalho pedagógico para estas etapas do ensino. Este núcleo, juntamente com o setor de Estatística da SME foram responsáveis pela implantação do Diário Eletrônico, o que requereu a organização e disponibilização de várias formações

9 O(a) formador(a) de área é escolhido pelos seus pares, mediante apresentação de minuta de projeto e consulta, realizada de acordo com instrução normativa nº 004/2014.

10 A Lei 12.050, de 19 de dezembro de 2014, extinguiu o nome “pedagogo(a)”, utilizado para os cargos de Orientador(a) Educacional e Supervisor(a) Escolar, instituindo a nomenclatura “Especialista de Educação”.



para professores(as) que atuam no ensino fundamental, educação infantil, educação de jovens e adultos e especialistas de educação que trabalham na RME.

O Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais da RME de Uberlândia. Este atendimento é disponibilizado a alunos(as) da educação especial, incluindo alunos(as) com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e também com altas habilidades e superdotação. As formações deste núcleo são planejadas na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo extensivas aos(às) professores(as) e especialistas de educação que atuam no AEE.

O Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH) realiza atividades de formação contínua com as(os) profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia com temas voltados para a educação em direitos humanos, além de fazer trabalhos de intervenção pedagógica e Minifóruns¹¹ nas unidades escolares.

O Núcleo de Gestão Democrática (NGD), tendo como princípios de trabalho o desenvolvimento da gestão escolar e a efetivação da proposta de construção de uma escola pública participativa, plural, com base nos princípios da Educação Popular e articulada com o conceito de Cidade Educadora¹². O NGD planeja suas ações e formações contínuas com vistas a fortalecer os princípios democráticos da participação coletiva dos membros da comunidade escolar, aborda temas como: Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico, Gestão Pedagógica.

O Núcleo dos Assuntos Estudantis (NAE), responsabiliza-se por criar mecanismos que permitam aos(às) estudantes da RME se inse-

11 Os Minifóruns são organizados com a participação de representantes da escola, do CEMEPE e de demais equipamentos sociais com o objetivo de buscarem solução conjunta para problemas que afetem os direitos humanos de alunos/as e profissionais da educação e que inviabilizem o seu direito de ensinar e de aprender.

12 O conceito de Cidade Educadora consolidou-se no início da década de 1990, em Barcelona – Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Neste congresso foi aprovada uma Carta de Princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa.

rirem, participarem, discutirem ações, refletindo e interferindo como sujeitos para repensar o espaço escolar. Isso estimulou a criação dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender na RME de Uberlândia. Suas formações são voltadas para professores(as), equipe gestora e alunos(as) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), atende a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, mediante assessoria pedagógica às escolas da RME que atendem esta modalidade, oferecendo ainda formação contínua a professores/as e especialistas de educação que atuam em escolas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros espaços da cidade que atendem jovens e adultos e que se encontram vinculados à SME.

O Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais (NERER), atua na formação de profissionais da RME para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de cultura afro-brasileira, africana e indígena. Além disto, atua na organização de laboratórios de aplicação para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 para a produção e sugestão de materiais didático-pedagógicos, com ofertas em espaços diversificados, contemplando profissionais da educação, pais e estudantes da RME.

Conforme mencionado, os Núcleos Interdisciplinares do CE-MEPE atuam em sistema de parceria, assim, algumas formações são planejadas e realizadas conjuntamente, por dois ou mais núcleos. Este modo de organização perpassa pela concepção de que além do estudo de temas específicos para profissionais que atendem determinado público, há temas que devem perpassar todas as formações, de modo a estabelecer diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento e promover novos saberes e novas possibilidades de perceber os sujeitos envolvidos nas tarefas de ensinar e de aprender.



Na gestão 2013-2016, as ações do CEMEPE foram planejadas de modo a oportunizar uma formação contínua, em serviço e em rede para e com os profissionais da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia (MG).

A formação contínua em serviço¹³ é planejada e organizada com base nas demandas formativas da própria escola. Estas demandas formativas encontram-se contempladas no Plano de Formação da Escola, cuja elaboração e implementação foram amplamente divulgadas e incentivadas na gestão 2013-2016. A oportunidade de realizar a formação em serviço com certificação pelo CEMEPE, se ancorou nos estudos de Freire (1991) que ressaltam que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se firma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Ao possibilitar aos(as) profissionais da educação da RME a formação contínua em serviço, o CEMEPE compreende que é por meio do estudo e da pesquisa que se poderá construir uma educação pautada em conhecimentos científicos, democráticos, humanos e éticos, produzindo documentos que validam o seu fazer em sala de aula, além de delinear o amadurecimento do processo de construção do professor-pesquisador e da professora-pesquisadora. Para além desses aspectos, a formação dos(as) profissionais de educação da RME de Uberlândia é desenvolvida pelos(as) educadores(as) em ação, tornando-os protagonistas do seu fazer social, uma vez que participam de uma política pública de educação em que eles se tornam atores sociais do processo, isto é, planejam e realizam a formação desejada.

Buscando efetivar a autoria do(a) pesquisador(a), a normatização dos processos de formação *in loco* trouxeram novas possibilidades

13 Esta formação pode acontecer na escola, no CEMEPE ou em outro espaço formativo da cidade.

de estudo e pesquisa em que as realidades locais tornaram-se objeto de trabalho, fato norteador de grandes desafios, pois quando se reflete sobre os acontecimentos e informações cotidianas do fazer escolar, a formação de sentidos se dá de forma mais efetiva. Ou seja, os planos de formação elaborados no interior das escolas trouxeram uma possibilidade de se escrever e pensar as experiências particulares do ato educativo; de se escrever e pensar a cultura local e as práticas pedagógicas, por exemplo. Enfim, refazer as práticas comuns e promover a análise e reflexão dos elementos constantes no exercício do ato pedagógico fazem com que se rompa os velhos paradigmas educacionais, partindo para o encontro de caminhos melhores e mais adequados à resolução dos problemas experienciados no interior das escolas.

A formação contínua, permanente, em serviço e em rede, requer um olhar atento às necessidades do ambiente escolar e da comunidade no entorno, para que seja possível (re)significar as práticas sociais e os espaços formativos. A escola nesse contexto, torna-se um espaço singular para as formações pela viabilidade da construção coletiva em consonância com a realidade local. Para que estas formações sejam implementadas, as Unidades Escolares tornam-se responsáveis pela elaboração do Plano de Formação, no qual constam as demandas formativas levantadas nas Rodas de Conversa, nos módulos com os(as) Especialistas de Educação, nas reuniões e demais momentos de debates realizados com os(as) profissionais das escolas.

A formação em serviço traz ainda novas exigências, pois requer o estudo constante do(a) educador(a) não apenas sobre conhecimentos curriculares, metodológicos ou sobre as novas tendências educacionais, mas acerca dos fatos e objetos que cercam seus(suas) alunos(as), suas famílias e a comunidade a que pertence a escola. Um movimento assim delineado suscita a necessidade de reavaliação de conceitos, de crenças individuais, da prática pedagógica para buscar aquela que de fato exerce o direito de ensinar e aprender.

A formação contínua em serviço da RME fundamenta-se nos estudos de Nóvoa (1995) e Freire (2002), os quais consideram que a formação contínua dos(as) profissionais da educação precisa revelar as experiências locais e o trabalho realizado pela comunidade escolar, visto que pressupõe a reflexão e a (re)significação das práticas pedagógicas vigentes.

Se retomarmos aos documentos das Conferências Mundiais, a exemplo da ocorrida em Jontiem¹⁴, 1990, também verificaremos inúmeras proposições de reformas educacionais urgentes, contudo

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Compartilhando desse propósito de repensar as formações contínuas e em serviço e do desejo de elaborar e desenvolver Projetos Políticos Educacionais que decorram da participação popular e da participação social como política pública da gestão da educação, o CEMEPE propôs reflexões e ações coletivas por acreditar que a participação ativa possibilita colocar em movimento a construção da escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente.

É na perspectiva da educação estética, sensível e humanística, voltada para o ato de educar, que esse Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais planeja, desenvolve e avalia a formação contínua com os(as) profissionais da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, de forma a torná-la significativa tanto no âmbito escolar como na vida dos(as) profissionais em formação. Trata-se de uma ação

14 A Conferência Mundial de Jontiem (1990), na Tailândia, teve como meta primordial a revitalização do compromisso de educar todos os cidadãos e cidadãs do planeta.



formativa que se dá a partir da articulação entre a teoria e a prática, conduzindo os(as) estudiosos(as) à percepção de que a pesquisa e a reflexão teórica é que promovem mudanças no interior das escolas.

Assim sendo, na gestão 2013-2016 as formações no CEMEPE têm sido desenvolvidas considerando as práticas educativas no interior das unidades escolares e demais espaços formativos da cidade como práticas sociais que devem ser contextualizadas e devem contemplar as especificidades locais para que seja transformadora, pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE 2001, p. 12).

Ao revisitarmos a obra *Educação na Cidade* (2001), verificamos que Paulo Freire antecipou-se ao debate intelectual propondo ‘formação permanente’ no interior das instituições escolares observamos a valorização dos saberes construídos em uma relação dialética entre a teoria e a prática pelos professores e professoras; é nessa perspectiva que o CEMEPE propôs, como uma de suas ações, realizar formações contínuas no interior das escolas (*in loco*) e nos/por Polos por acreditar na importância da formação permanente e contínua para a melhoria da qualidade da educação.

A função pedagógica do CEMEPE é efetivada ao defender formações que visem à emancipação dos sujeitos, o vínculo entre educação e as culturas, as identidades socioculturais, o diálogo e a participação que impactam diretamente no trabalho pedagógico dentro das Unidades Escolares alterando qualitativamente o ensino e a aprendizagem. Assim, cumpre-se também o que determina a lei 12.796/2013 em seu artigo Art. 62-A parágrafo único, ao dispor sobre a garantia da formação continuada para os/as profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e outras descritas no texto da Lei.

As formações realizadas pelos(as) formadores(as) do CEMEPE seguem desde 2013 o objetivo de construir coletivamente propostas político/pedagógicas com os(as) profissionais que atuam no cotidiano



escolar acolhendo suas diferentes demandas e saberes relacionando-os às reflexões sobre temáticas diversificadas que possibilitem a ressignificação das práticas por considerar que

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p.72).

Nessas formações as práticas desenvolvidas no interior das unidades escolares têm papel importante, porque supõe existir nelas conhecimentos que vão além do conhecimento científico e emergem da experiência pessoal e social dos profissionais.

FORMAÇÕES OFERTADAS PELO CEMEPE NA GESTÃO 2013-2016

Desde o início da gestão, no ano de 2013, o CEMEPE vem organizando os dados relativos às formações ofertadas com base em informações disponibilizadas pelos Núcleos Interdisciplinares, mediante preenchimento de instrumentais e relatório anual de atividades.

Considerando que em 2013 foram disponibilizadas 131 formações aos(as) profissionais da educação do município de Uberlândia, as formações foram agrupadas pelo critério de proximidade temática e núcleo responsável, de modo a facilitar a leitura e compreensão dos dados, organizados no quadro que se segue.

Quadro 1. Formações ofertadas pelo CEMEPE no ano de 2013



	Formações ofertadas/ temas	Núcleo responsável	Parcerias	Quantidade de participações
1	Cidade Educadora	NLIN	NEF NEJA NINF Mais Educação	957
2	A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender	Todos os núcleos	SME	400
3	Formações com os(as) profissionais da Educação envolvendo as diversas linguagens – literatura, música e arte	NLIN	NINF NEF NTE	1.223
4	Formações com eixo estruturante nos Direitos Humanos - Lei 11.645/08; Lei 10.639/03; violência escolar; educação inclusiva e direito à diversidade; filosofia das infâncias.	NEDH	NEF NEJA NTE NINF NGD	4.280
5	Formações sobre as infâncias	NINF	NGD NEDH Prof ^{fs} de EMEIS e ONGs	6.902



6	Formações para professores(as) do ensino fundamental I e II e para especialistas de educação com temas sobre: a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental; o ensino e aprendizagem nos demais anos desta etapa do ensino; a ética; práticas de leitura; gêneros textuais; avaliação; o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares do 6º ao 9º ano.	NEF	NEDH PMAE NADH NLIN NINF UFU DNIT SMS	11.405
7	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	NEF	-	10.400
8	Formação continuada com profissionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE envolvendo temas como: psicomotricidade, arteterapia, frequência modulada, recursos da tecnologia assistiva e cursos de libras básico e intermediário.	NADH	-	13.093
9	Formação continuada com professores de informática educativa e cursos Hot Potatoes e informática básica.	NTE	-	608



10	Formações sobre a EJA, envolvendo temas como: lições de vida; cidade educadora; educar para transformar; gestão democrática; vida de trabalhador(a); ações inclusivas; práticas de leitura e escrita; políticas públicas voltadas para a EJA.	NEJA	NEF NEDH DMAE NGD NLIN SMT SMS SMC UFU	3.010
11	Curso de Gestão Democrática	NGD	UFU SME NEF NERER NEDH NLIN NINF NADH	1.014
			NAE NTE NEJA	
12	Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender: oficinas, reuniões e assembleias.	NAE	-	1.778
	Total de participações nas formações em 2013			55.070

Fonte: CEMEPE/SME/2013

As formações realizadas pelo CEMEPE no ano de 2013 marcaram o início da atual gestão municipal, cuja proposta concatenava-se com os fundamentos da Escola Cidadã e com o conceito de Cidade Educadora, o qual foi amplamente debatido, assumindo a posição de princípio norteador para as ações formativas na gestão 2013-2016.

Com base nesta proposta, foi criada a Rede Pública Muni-

principal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, dando visibilidade a áreas não contempladas pelo CEMEPE em gestões anteriores, como a criação dos núcleos de Linguagens, Educação em Direitos Humanos, Assuntos Estudantis, Gestão Democrática e Educação das Relações Étnico-raciais. Estes núcleos trouxeram para as formações discussões voltadas para a sensibilidade, a arte, a humanização, a participação democrática, a discussão sobre gênero, raça, etnia e bullying, entre outros.

As formações propostas a partir de 2013 avançaram no sentido de propor e requerer dos núcleos interdisciplinares do CEMEPE, a atuação em sistema de cooperação no planejamento, execução e avaliação de suas formações. Além das parcerias entre os núcleos para a realização das formações contínuas, houve parceria com outras instituições. Neste ano houve 55.070 participações¹⁵ nos cursos ofertados pelo CEMEPE, envolvendo professores(as), educadores(as) infantis, especialistas de educação, diretores(as), vice-diretores(as), inspetores(as), oficiais administrativos e auxiliares em serviços administrativos-ASAS¹⁶ que atuam nas escolas municipais.

As formações de 2014, seguiram a mesma proposta inicial, avançando no sentido de oportunizar formações não apenas no Centro de Estudos, mas nos polos, unidades escolares e em outros espaços da cidade. Conforme dados, o CEMEPE contou com 14.980 participações nos cursos ofertados em serviço para os(as) profissionais de educação da RME. Neste ano, foi proposto aos núcleos a organização dos dados referentes às formações ofertadas, por temáticas. Assim, conforme relatório encaminhado ao Banco de Dados Integrados de Uberlândia¹⁷ – BDI, a organização dos dados referentes às formações

15 Na pesquisa foram contabilizados o quantitativo de participações nas formações com base nos relatórios de trabalho dos núcleos.

16 A partir de 2015, a nomenclatura “Auxiliar em Serviços Administrativos - ASA”, substituiu o antigo termo “Auxiliar de Serviços Gerais - ASG”.

17 Anualmente, o CEMEPE organiza relatório com dados sobre as formações e demais atividades do CE-

de 2014 não utilizou como critério o trabalho desempenhado pelos núcleos, mas por temáticas e locais de realização, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Formações ofertadas pelo CEMEPE no ano de 2014 por temáticas e locais de realização¹⁸

Temáticas	Quantidade de formações				Total de formações
	Cemepe	Polos	Unidades Escolares	Outros espaços	
Gênero, raça e etnia	29	02	12	09	52
Assuntos Estudantis/ Grêmios	21	02	101	00	124
Direitos Humanos	26	01	05	05	37
Linguagens e Artes	16	03	03	05	27
Educação de Jovens e Adultos	20	01	03	44	68
Tecnologia e Educação	35	03	45	00	83
Infâncias	19	04	06	04	33
Atendimento Educacional Especializado	242	01	12	21	276
Biblioteca	25	00	00	00	25
Ensino Fundamental	184	01	77	20	282
Gestão Democrática	02	04	23	00	29
Setor Administrativo	01	00	00	00	01
Total	620	22	287	108	1.037

Fonte: CEMEPE/SME/2014

Ao comparar os dados das formações de 2013 e 2014, temos: 131 formações em 2013 com 55.680 participações; e 1.037 formações em 2014 com 14.980 participações. Percebe-se um aumento na quantidade de formações e diminuição substancial no quantitativo de participações nas formações de um ano para outro. Ao observar estes dados, é importante considerar que as 131 formações de 2013 não aconteceram em apenas um encontro. Por outro lado, intensificaram

MEPE para o Banco de Dados Integrados de Uberlândia – BDI.

18 A partir do ano de 2014, os dados do CEMEPE no relatório para o BDI foram organizados por temáticas e locais de realização, portanto, não há dados que indiquem os núcleos envolvidos em cada formação – conforme foi discriminado no quadro 1. No entanto, os temas das formações são um indicativo do núcleo responsável por cada uma delas.



no ano de 2014 as formações nas escolas e nos Polos, o que demandou todo um trabalho de logística, mudanças no planejamento e estrutura das formações, incidindo também na quantitativo de participantes.

Outro ponto a considerar é que, a partir deste ano, além das formações contínuas, os(as) profissionais da educação que atuam nos núcleos participaram de maneira mais intensa de visitas técnicas, rodas de conversa, escuta-ativa e intervenções pedagógicas nas unidades escolares. Esta proposta teve como objetivo aproximar o CEMEPE e a SME do cotidiano das escolas e de seu entorno e a consolidação da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Esta forma de organização do trabalho veio ao encontro dos propósitos da rede, de aproximar e dialogar com as unidades escolares para que as ações e intervenções pedagógicas estejam em consonância com os anseios e reais necessidades vivenciadas no cotidiano escolar. No quadro a seguir, consta o quantitativo de visitas técnicas e intervenções pedagógicas realizadas pelo CEMEPE em 2014, organizadas por Núcleo.

Quadro 3. Quantidade de visitas técnicas e intervenções pedagógicas realizadas pelos Núcleos Interdisciplinares no ano de 2014

Núcleos Interdisciplinares	Sigla	Quantidade de visitas técnicas e intervenções
Núcleo dos Assuntos Estudantis	NAE	101
Núcleo de Tecnologia e Educação	NTE	52
Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais ¹⁸	NERER	03
Núcleo de Educação de Jovens e Adultos	NEJA	91
Núcleo das Infâncias	NINF	14
Núcleo das Linguagens	NLIN	14
Núcleo do Ensino Fundamental	NEF	35
Núcleo de Educação em Direitos Humanos	NEDH	34
Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas	NADH	3.150

19 O Núcleo de Educação da Relações Étnico-raciais (NERER) foi instituído mediante o Decreto nº 14.934 de 06 de junho de 2014, que acrescenta o artigo 10-A ao Decreto 14.035 de 29 de abril de 2013. Portanto, as ações do NERER que antecedem à sua criação foram contabilizadas como visitas técnicas e intervenções do Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH), do qual foi desmembrado.

Total	3.494
--------------	--------------

Fonte: CEMEPE/SME/2014

Ante a finalidade de atender as demandas das unidades escolares e da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, as visitas técnicas e intervenções pedagógicas realizadas pelos Núcleos foram organizadas por Polos. Assim, em um mesmo núcleo há profissionais que atendem diferentes Polos e escolas, com o propósito de articular, participar e contribuir para a eficácia da Rede mencionada.

Dentre os trabalhos desenvolvidos nos Polos, as Rodas de Conversa aconteceram em todas as unidades de ensino vinculadas à SME, com participação dos(as) formadores(as) do CEMEPE. Consta nos registros do CEMEPE, que no decorrer do ano de 2014, houve 108 participações dos integrantes dos Núcleos Interdisciplinares nas rodas de conversa nas unidades escolares, na zona urbana e rural.

No ano de 2015, o CEMEPE deu continuidade aos cursos de formação contínua, em serviço e em rede, desenvolvendo programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos Polos, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos da cidade, tendo como foco a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender.

Os cursos ofertados nas dependências do CEMEPE no ano de 2015 também foram organizados por temáticas. O quadro a seguir traz o quantitativo destas formações.

Quadro 4. Formações por temáticas ofertadas nas dependências do CEMEPE/2015

Fonte: CEMEPE/SME/2015

Temáticas das formações/2015	TOTAL
Gênero e sexualidade	167
Raça e etnia	11
Assuntos Estudantis; Grêmios e ECA	118
Gestão Democrática	27
Direitos Humanos	36
Linguagens e Artes	159
Educação de Jovens e Adultos	50
Tecnologia e Educação	66
Infâncias	227
Atendimento Educacional Especializado	112
Biblioteca	169
Implementação do Diário Eletrônico	100
Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	75
Especialistas de Educação - Educação Infantil e Ensino Fundamental	52
Ensino Fundamental - 6º ao 9º	
Matemática	33
História	23
Geografia	22
Ciências	20
Arte	43
Língua Portuguesa	31
Inglês	20
Ensino Religioso	22
Educação Física	27
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	267
Total de Formações por temática em 2015	1.877

As formações realizadas pelo CEMEPE no ano de 2015 mantiveram a proposta inicial de planejamento e execução pelos núcleos interdisciplinares individualmente ou em sistema de parceria com outros núcleos ou outras instituições, além da continuidade nas ações de visitas técnicas, rodas de conversa, escuta-ativa, Minifóruns e inter-

venções pedagógicas nas unidades escolares.

O quadro a seguir traz o quantitativo de formações realizadas pelo CEMEPE nos Polos e nas unidades escolares, a quantidade de formações realizadas no próprio Centro de Estudos, a quantidade de vistas pedagógicas, técnicas e ou de intervenção, rodas de conversa e mostras pedagógicas.

Quadro 5. Atividades na Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender no ano de 2015

Atividades	Total
Visitas pedagógicas/técnicas e/ou intervenção	1.308
Rodas de Conversa	157
Mostra de práticas pedagógicas das escolas no CEMEPE	314
Visitas às bibliotecas escolares	163
Formações realizadas pelos núcleos/CEMEPE nas unidades escolares/polos	635
Formações realizadas pelos núcleos no CEMEPE	3.062

Fonte: CEMEPE/SME/2015

Como o Decreto 14.035/2013 possibilita que as formações contínuas, em serviço e em rede aconteçam em diferentes espaços educativos da cidade (CEMEPE, Unidades Escolares, Polos, dentre outros), em 2015 ocorreu o processo de implementação do Programa de Formação com os(as) profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (MG).

Neste processo o CEMEPE desenvolveu junto às escolas de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos Planos de Formação, de acordo com as demandas formativas pautadas a partir das rodas de conversa e de escuta ativa elaborados pela equipe gestora das unidades escolares e implementados na própria escola. Os planos de formação foram enviados para o CEMEPE juntamente com as listas de presenças para emissão de certificação, contemplando assim o modelo de formação proposto.

Essa proposta teve o objetivo de oferecer a formação em serviço e na própria escola com vistas a qualificar os(as) profissionais da escola, ressignificando as temáticas das formações na busca de melhorar a qualidade da educação no município de Uberlândia-MG.

As Unidades Escolares elaboraram e executaram seus planos de formação em 2015, assessoradas pelos Núcleos Interdisciplinares do CEMEPE e pela equipe de inspeção escolar, cabe destacar que das 107 escolas, 104 escolas apresentaram ao CEMEPE seus Planos de Formação. Consta nos registros do CEMEPE no ano de 2015 um quantitativo de 113.204 participações nas formações, sendo 28.645 no CEMEPE e 84.559 nas unidades escolares.

Na história da educação brasileira encontramos personagens e personalidades relevantes que merecem ser destacadas quando se pensa o ato de ensinar e aprender. Cecília Meireles é uma dessas *personas*, pois, com muita graça e zelo, legou-nos um projeto poético sensível e pedagógico que deixa entrever um olhar preocupado com a humanidade, com a educação e a natureza.

A poeta sugere, inclusive, que é necessário retirar a humanidade de um certo sonambulismo e envolvê-la profundamente nas questões da vida e da sociedade.

Especificamente em suas *Crônicas de Educação*, Cecília destaca a preocupação com o ato educativo, ressaltando, inclusive, certa diferença entre educar e ensinar, ao dizer que

[...] há uma coisa importante a considerar nesse movimento, digno dos maiores aplausos: é preciso não perder de vista que o trabalho que se vai efetuar tem de ser mais de *educação* que de *ensino*. O ensino requer apenas uma técnica. Isso não resolveria, de modo algum, nosso problema. É de *educação artística*, não de *ensino artístico*, que carecemos. A educação exige todo um processo interior, psicológico, profundo. (MEIRELES, 2001, v.4, p.20).

Compartilhando desse pensamento, o CEMEPE vem promovendo, em um movimento coletivo e integrado, estudos e projetos formativos que possibilitaram um olhar mais plural, voltado para o desenvolvimento humano, cujas propostas de ação pautam-se pelo diagnóstico, análise e leitura crítica da realidade escolar de cada espaço pedagógico do Município de Uberlândia. Esta formação coletiva e integrada é o que caracteriza a formação em rede. A nomenclatura “formação em rede” refere-se ao trabalho desempenhado pela Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, cujo modo de atuação conjunta, em sistema de cooperação é adotada pelos núcleos interdisciplinares e escolas, que buscam, nos diversos equipamentos sociais e instituições, parcerias para planejar e realizar a formação contínua a partir das escutas-ativas e rodas de conversa realizadas com os(as) profissionais da educação, alunos, alunas e familiares ou responsáveis legais. Paulo Freire afirma que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade. (FREIRE, 2002, p. 13).

Por isso, o Plano de Formação Contínua e em Rede com os(as) profissionais da educação, procurou contemplar a valorização dos(as) profissionais e dos grupos que têm defendido e buscado uma educação com qualidade que corresponde ao pensamento de Freire (2002) quando afirma a necessidade da humanização e com Meireles (2001) ao afirmar que a educação exige todo um processo interior, psicológico, profundo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo trouxemos os fundamentos da proposta de for-



mação contínua, em serviço e em rede da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia - MG, na gestão 2013-2016, com dados quantitativos e qualitativos sobre as formações realizadas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) nas Unidades Escolares (*in loco*), nos cinco Polos, em instituições parceiras, nos equipamentos sociais e no próprio CEMEPE.

A proposta político-pedagógica nesses quatro anos de gestão teve como foco a pesquisa e a intervenção pedagógica e como forma de atuação a interdisciplinaridade entre os dez Núcleos que trabalharam com base no diálogo para realizar formação contínua, em serviço e em rede para e com os(as) profissionais da rede pública municipal de Uberlândia (MG) e planejaram as formações por meio de programas e projetos de estudo, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos da cidade.

Compartilhando do pensamento de que “ensinar exige tomada consciente de decisões” (FREIRE, 1996, p.122), a formação contínua, em serviço em rede passou a ser entendida como condição para que os(as) professores(as), especialistas de educação, os(as) gestores(as) escolares se assumissem como sujeitos da educação e mediadores no processo de aprender.

O CEMEPE propôs debates, socialização de práticas, Mostras Pedagógicas, Minifóruns, por acreditar que a participação ativa possibilita colocar em movimento a construção da escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente e por entender que pela formação contínua é possível se apropriar de saberes que favorecem (re)construir os sentidos das práticas educativas.

Consideramos que estudos e projetos formativos desenvolvidos no CEMEPE e nas escolas a partir das formações possibilitaram um olhar mais plural, voltado para o desenvolvimento humano, com propostas de ação pautadas em diagnóstico, análise e leitura crítica da realidade escolar de cada espaço pedagógico do Município de Uberlândia.



REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS / AICE. Carta das Cidades Educadoras. In: I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. *Anais eletrônicos*. Barcelona, 1990. Disponível em: <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatuques/angles/sec_charter.html>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional*. Nº 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 5 mai. 2016.

BRASIL. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/Marco_deReferencia.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação da Cultura e do Desporto. *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*. Disponível em: <www.pne.mec.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra. 25ª d. 2002.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 2001. (Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho, obra em 05 v.).

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, A (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

UBERLÂNDIA. *Carta de Princípios político-pedagógicos das escolas da rede pública do município de Uberlândia (MG)*. Uberlândia: SME: CEMEPE, 2003. Disponível em: <http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/343_cartarme.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2016.

UBERLÂNDIA. Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente. 2013. *Diário Oficial do Município*. Ano XXV, Nº 4203 de 26/07/2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2016. _____.

UBERLÂNDIA. Decreto Nº 14.035 de 30 de abril de 2013. Uberlândia: *Diário Oficial do Município*. Ano XXV, Nº 4143, p. 5-7, 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/7602.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

UBERLÂNDIA. Decreto nº 14.934 de 06 de junho de 2014. Uberlândia: *Diário Oficial do Município*. Ano XXVI, Nº 4415, p.6-7, 2014. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/10850.pdf>.

Acesso em: 25 mai. 2016.

UBERLÂNDIA. Instrução Normativa SME Nº 004, de 09 de dezembro de 2014. *Diário Oficial do Município*. Nº 4543, p.15-17, 2014. Disponível em:



<http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12705.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2016.

UBERLÂNDIA. Lei Nº 12.209/2015 de 26 de junho de 2015. *Diário Oficial do Município*. Ano XXVII, Nº 4675 de 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/13388.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

UBERLÂNDIA. Lei Nº 11.444, de 24 de julho de 2013. *Diário Oficial do Município*. 26 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2016.

UBERLÂNDIA. *Orientações Teóricas e Práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros do Conselho Municipal da Educação* - um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2015. Prefeitura de Uberlândia: SME, 2014 (texto digitado).

UBERLÂNDIA. *Orientações Teóricas e Práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros do Conselho Municipal da Educação* - um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2016. Prefeitura de Uberlândia: SME, 2016 (texto digitado).

UBERLÂNDIA. *Relatório do Cemepe de 2013 para o Banco de Dados Integrados – BDI*. Prefeitura de Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação: Cemepe, 2013 (texto digitado).

UBERLÂNDIA. *Relatório do Cemepe de 2014 para o Banco de Dados Integrados – BDI*. Prefeitura de Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação: Cemepe, 2014 (texto digitado).

UBERLÂNDIA. *Relatório do CEMEPE de 2015 para o Banco de Dados Integrados – BDI*. Prefeitura de Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação: CEMEPE, 2015 (texto digitado).

UNESCO. Fórum Mundial de Educação 2015. *Declaração de Incheon*. Educação 2030: rumo à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2016.



OS MINIFÓRUNS ENQUANTO EXPERIÊNCIA INOVADORA

ANA LÚCIA MARTINS KAMIMURA¹

- 1 Assistente Social da Prefeitura Municipal de Uberlândia SME/CEMEPE/NEDH; mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutora em Serviço social pela Unesp/Franca.



*Quem não se movimenta,
não sente as correntes que o prendem.*
(Rosa Luxemburgo)

A rede de atendimento socioassistencial/institucional do município de Uberlândia (MG) compreende uma teia de relações multifacetada e, em sua totalidade, bastante complexificada. Neste sentido, historicamente, apresenta um movimento próprio e, em certa medida, difícil de se conectar. Assim,

A história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social. (HELLER, 1985, p. 2)

Nesta perspectiva, ao analisar qualquer rede de atendimento socioassistencial/institucional há de se considerar que esta substância não se resume ao indivíduo humano, mas a substância e sua infinitude, presentes na totalidade das relações sociais cotidianas.

No âmbito das políticas públicas e/ou do terceiro setor, além desta realidade multifacetada e complexa, percebe-se que existe uma cultura instalada onde as instituições atuam de forma isolada, particularizada, parcializada, fragmentada desenvolvendo suas ações para públicos, via de regra, comuns, ou seja, o usuário da educação é, por sua vez, o mesmo usuário da assistência, da saúde e das demais instituições governamentais ou não. Este contexto revela um movimento contínuo de uma estrutura social heterogênea dotado de esferas sociais

(produção, relações de propriedade, estrutura política, vida cotidiana, valor¹, moral² etc.) também bastante heterogêneas e hierárquicas, com tempos/ritmos diferentes.

É neste campo que foram observadas as dificuldades que emergem cotidianamente nas/das unidades escolares, materializadas em situações/problemas das mais diversas formas de variados tipos, determinações, modalidades e expressões. Contudo, para maior compreensão desta realidade, há de se fazer uma análise aprofundada dos processos presentes nas múltiplas determinações do real, ou seja, compreender onde se localizam as dificuldades retratadas nas situações-problema, pois ao não fazê-lo, corre-se o risco de se denominar/criar tipos de ação que podem nos conduzir à “banalização do humano”, à “descartabilidade” e “indiferença”³ perante o(s) outro(s). Neste quadro o destaque maior é para as famílias pobres e as questões a elas diretamente afetas, que, via de regra, permeiam todas as instâncias institucionais. São famílias reconhecidas/estigmatizadas, de forma velada e, também, desvelada, enquanto um “problema social”, principalmente diante da ausência de serviços públicos considerados/reconhecidos como essenciais e, previamente, garantidos constitucionalmente como direitos sociais, a saber, escolas (de educação infantil e ensino fundamental), saúde, saneamento básico, habitação, dentre outros. Desse modo, nos deparamos com um crescente estado de vulnerabilização social da classe trabalhadora, frente a um pujante aumento da desigualdade socioeconômica e cultural que tem se expressado por meio de variados processos e formas de criminalização das famílias pobres (principalmente as que se constituem por negros(os) e mulheres arrimo de família), transforman-

1 Valor aqui entendido na concepção de Heller (1985, p.4), ou seja, “Tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta e mediatamente, para a explicação desse ser genético. [...] Expressão e resultante de relações e situações sociais”

2 Moral aqui também apresentada sob a concepção de Heller (1985, p.5) “ a moral é *uma* relação entre as atividades humanas. Essa *relação* é – para empregarmos uma expressão bastante abstrata – *a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana.*” (Grifos da autora).

3 Cf. Iamamoto (2001) em *A questão social no capitalismo.*



do os sujeitos que as compõem em perigosos alçozes para a sociedade burguesa. É isso que precisa, urgentemente, ser debatido e, por conseguinte, ser evitado e banido do contexto de escolarização. Acreditamos na possibilidade de romper com esse paradigma a partir do interior da escola por meio da negação desse modelo cristalizado nesta sociabilidade. Portanto, acreditamos também,

[...] que as configurações políticas, sociais, organizacionais e educativas são mutáveis e que as mutações que nessas configurações ocorrem, por via da ação humana, podem propiciar tanto o reforço da dominação quanto o aprofundamento da igualdade de oportunidades em torno dos princípios da justiça social e do reconhecimento dos direitos humanos. (KAMIMURA, 2014, p. 45).

Neste sentido, as reflexões de Kamimura (2014) ainda apontam que as relações sociais não estão estaticamente estruturadas e definidas para sempre, mas são, antes, emergentes e modificáveis. As dinâmicas relacionais podem contribuir para a consolidação de práticas de emancipação social/humana sempre que os sujeitos se envolverem em relações de politização dos seus cotidianos. Por tudo isto, não podemos deixar de reafirmar a nossa crença (utopia?) na capacidade dos homens e das mulheres no que diz respeito ao fortalecimento de uma dinâmica participativa e igualitária tendo como veículo o aprofundamento de uma análise crítica e de totalidade da realidade dos mais diversos domínios e espaços (públicos e privados, incluindo o doméstico) e a politização do educacional, do social, do cultural e do pessoal que possibilitará, então, pensar e organizar/criar novos paradigmas que se materializem em novas configurações de emancipação humana.

Mas de que emancipação humana estamos falando? Daquela que considera o ser social a partir da sua perspectiva ontológica, ou seja, aquela em que

[...] todos os indivíduos poderão ter um acesso amplo a todas as objetivações – materiais e espirituais – que constituem o patrimônio da humanidade; poderão desenvolver amplamente todas as suas potencialidades, onde se encontrarão em situação de solidariedade efetiva uns com os outros e não em posição de concorrência. [...] Todavia, é importante ressaltar: a emancipação humana não é algo inevitável. É somente uma possibilidade. Se se realizará efetivamente ou não, depende da luta dos próprios homens. (TONET, 2005, p.4).

Pensamos a emancipação humana enquanto uma possibilidade real, pautada/consolidada em bases que se encontram na materialidade do ser social, constituída/construída em uma forma de sociabilidade onde os sujeitos se reconheçam essencialmente livres vivenciando sua plena humanidade, seus direitos humanos. Quando falamos em construção, pensamos em processo de supressão e superação das mazelas sociais. Contudo temos a clareza de que isso se encontra em uma realidade muito distante e, em certa medida, difícil de ser alcançada, mas no campo político das ações/intervenções educacionais é necessário, cotidianamente, acreditar que esta construção deve/pode acontecer, mesmo que a “conta-gotas” para, ao menos, diminuirmos as distâncias e/ou o fosso que existe entre as classes, fosso esse materializado nas desigualdades sociais.

Nesta perspectiva teórico-metodológica e conceitual, os Minifóruns começaram a acontecer nas unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Uberlândia no início da gestão municipal (2013-2016), sendo desenvolvidos como ação estratégico-metodológica e instrumental da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Encontram-se vinculados à Secretaria Municipal de Educação – SME, porém, caracterizados como ação interventiva do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE/Núcleo de Educação em Direitos Humanos – NEDH.



Os Minifóruns têm como finalidade criar espaços de discussão, deliberação e proposição de alternativas de ação/resolução/encaminhamentos das demandas (educacionais, de assistência social, de saúde, dentre outras) apresentadas pelos(as) usuários(as) dos serviços públicos e/ou das demais instituições que desenvolvem diversas atividades de cunho socioassistencial no município. Nasceram no contexto das unidades escolares com a perspectiva de aproximar as ações que são desenvolvidas nas rotinas de atendimento das instituições e, ao reconhecer suas aproximações, limites e desafios, traçar estratégias comuns de trabalho entre os profissionais que exercem suas atividades nas instituições do município. Visam atender as demandas espontâneas ou percebidas/reconhecidas, de forma clara para todos(as) profissionais/trabalhadores(as), objetivando desburocratizar e sistematizar os processos, bem como otimizar o tempo e o espaço⁴/distância entre as instituições da rede socioassistencial/institucional desta municipalidade, além de possibilitar a implementação/reconhecimento/visibilidade da Rede e, assim, efetivar nos espaços educativos o direito de ensinar e de aprender qualificado e socialmente referenciado.

Por se tratar de encontro(s) interinstitucionais onde se discute(m) temas e situações/problema que, em certa medida, se vinculam e/ou afetam grupos coletivos, os Minifóruns são pautados pela construção de espaços democráticos que se prestem à reflexão/problematização/debate/proposição/intervenção/encaminhamento de questões importantes para a otimização de ações que envolvam todos os saberes/práticas/vivências dos participantes. A prática destes Minifóruns tem se mostrado bastante produtora por priorizar o compartilhamento de vivências teórico-práticas (práxis) significativas, bem como

4 Espaço aqui entendido na concepção Santos (1978, p. 171). “[...] o espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total.”

o planejamento, encaminhamento e efetivação de ações concretas, com vistas ao atendimento/resolução das demandas em tela.

Especificamente no âmbito das unidades escolares vinculadas à Rede Pública Municipal de Ensino, os Minifóruns têm acontecido com a finalidade primeira de atender às demandas apresentadas no cotidiano com toda sua complexidade, contradição e ambiguidade de conteúdo, considerada a partir/com/pela e em suas dimensões objetivas e subjetivas, onde a vida cotidiana é reconhecida em si como espaço modelado. Iasi (2011, p. 19) afirma que “na escola, [...] ao nos inserirmos em relações preestabelecidas, não conseguimos ter a crítica de que é apenas uma forma de escola, mas a vivemos com ‘a escola’. Passamos a acreditar ser essa a forma ‘natural’ e acabamos por nos submeter”.

Neste sentido, Lefebvre (1981, p.10, apud BRANT, 2010, p.20) constata que “na maioria dos estudos sobre o cotidiano a questão política não aparece, como se não existisse; o pragmatismo os contagia. [...] uma certa paixão otimista e cínica sobre o cotidiano nega qualquer possibilidade de análise e crítica.” A negação da questão política presente na vida cotidiana indica a necessidade de estabelecer reflexões/investigações mais aprofundadas sobre este campo, pois assim será possível apreendê-la em sua totalidade.

Brant (2010), por meio dos estudos de Lefebvre (1981), apresenta elementos de apreensão da vida cotidiana a partir de três perspectivas convergentes:

A primeira delas diz respeito à *busca do real e da realidade*. Nessa busca, é preciso ter claro que a vida cotidiana compreende o dado sensível e prático, o vivido, a subjetividade fugitiva, as emoções, os afetos, hábitos e comportamentos. [...].

A segunda perspectiva diz respeito à *totalidade*. [...] As partes encontram no todo o seu conceito e a sua verdade. [...] a totalidade é um processo de

estruturação e desestruturação. [...] é preciso captar o seu movimento e a sua direção enquanto dever histórico.

A terceira perspectiva diz respeito às *possibilidades da vida cotidiana enquanto motora de transformações globais*. A vida cotidiana tem se insinuado como um dos centros motores das atuais possibilidades de transformação da sociedade. (BRANT, 2010, p.21).

São referenciadas(os) neste movimento de apreensão da vida cotidiana que buscamos desenvolver as reflexões/ações/reflexões nos/dos Minifóruns, ou seja, apreender a realidade como totalidade em movimento no intento de ultrapassar reducionismos e simplificações.

Nesta perspectiva, Pontes (2008, p.5) afirma que “As razões se tocam através da categoria de mediação, que possui natureza intrinsecamente relacional, participando da dimensão tanto intelectual quanto ontológica do real e do racional”. Assim, embasados na categoria mediação, buscamos atender as demandas, priorizando os múltiplos saberes profissionais que se completam considerando as dimensões sócio-operativa e teórico/metodológica de cada profissão durante todo o processo de trabalho que envolve as ações traçadas pelo coletivo dos Minifóruns.

O Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH/CEMEPE), por meio dos profissionais que ali atuam, compreendeu a necessidade de estabelecer contato com toda a Rede socioassistencial/institucional para, nos Minifóruns, buscar profissional e institucionalmente a resolução desburocratizada e sistematizada das diversas demandas vinculadas à questão social e suas múltiplas determinações. Neste sentido, quando as demandas são apresentadas ao NEDH, de acordo com a finalidade, programa-se a data para a realização do Minifórum na instituição onde a demanda se originou e, a partir daí, convidam à participação profissionais das áreas afins à questão, a saber, Núcleos do CEMEPE: Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas

(NADH), Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais (NERER), Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), Núcleo de Ensino Fundamental (NEF), Núcleo das Infâncias (NINF), Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE); da Saúde: Programa de Saúde da Família (PSF) e/ou Unidade Básica de Saúde (UBS), Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF), Unidade de Atendimento Integrado (UAI), Centro Atendimento Psicossocial Infantil (CAPSi), Coordenação da Saúde Mental, Coordenação de Atendimento de Neurologia da FUNDASUS, da Assistência Social: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência de Atendimento Especializado da Assistência Social (CREAS), e Rede CRESCER que atende criança e adolescente em horário complementar ao escolar, Conselho Tutelar e demais instituições do terceiro setor (quando for o caso), Ministério Público, Polícia Militar, Superintendência(s), além dos(as) Inspetores(as) e demais pessoas vinculadas às coordenações colegiadas/colaboradores(as) dos Polos (Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender).

Como nos anos de 2013, 2014 e 2015, os Minifóruns se constituíram em uma ferramenta importante de exercício profissional. Para o ano de 2016, pretendemos institucionalizá-lo para que se torne uma prática incorporada ao cotidiano das unidades escolares e, assim, minimizar as demandas que interferem diretamente no ato de ensinar e aprender. Para melhor ilustrar esta experiência inovadora que são os Minifóruns, apresentaremos a seguir dois relatos vivenciados na Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no ano de 2015.

Relato 1: Situação-problema ocorrida com crianças de uma mesma família, alunos(as) de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizadas em bairro periférico no Polo Oeste do município de Uberlândia.



Em 11 de março de 2015, a equipe do NEDH (uma Assistente Social e uma professora de geografia da Rede municipal de ensino) foi noticiada por telefone sobre uma situação/problema que estava ocorrendo em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada no Polo Oeste. Tratava-se da suspeita de abuso sexual. A vítima era uma criança de quatro anos e o abusador era o pai. Ao sermos informadas da situação de tamanha gravidade, imediatamente, fomos à escola e, em reunião com a equipe gestora⁵, orientamos que acionasse o Conselho Tutelar. Nesse ínterim, como estávamos nas proximidades (na mesma quadra), visitamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), e os demais equipamentos sociais da Rede (CRAS e UBSF), quando notificamos a gestora da EMEF e aos profissionais das demais instituições acerca do caso. Nas visitas ao CRAS e à UBS fomos informadas que em decorrência de uma particularidade (pais surdos com agravante de dependência química do pai) essa família já se encontrava sob acompanhamento constante dos(as) profissionais vinculados ao CRAS e UBSF, porém se mostraram bastante surpresos(as) e afirmaram que nunca haviam percebido qualquer comportamento que indicasse problema de tamanha gravidade naquele núcleo familiar.

Quando os conselheiros tutelares chegaram à unidade escolar decidiram, naquela mesma hora, levar a criança, fazer um Boletim

5 Consideramos importante registrar que durante esta reunião na EMEI, a pedagoga nos informou que as educadoras responsáveis pelos cuidados e acompanhamento da criança de quatro anos começaram a perceber durante o banho que a menina manifestava um desconforto quando tocada nas suas partes íntimas, daí, ao investigar com mais atenção, viram que a vulva estava muito avermelhada e um pouco inchada. Esta situação as deixou em estado de alerta e bastante preocupadas, por isso, de uma forma cuidadosa e sutil, perguntaram à criança o que havia acontecido. A princípio, de forma bastante evasiva, respondeu que a irmãzinha (de nove anos) fechava a porta do quarto e colocava o dedo nela. Em decorrência da gravidade, persistiram com o assunto e a criança mudou a versão, contando em detalhes o que o pai estava fazendo com ela. Outra questão que merece registro é o fato de que, apesar da mãe receber o benefício do Programa Bolsa Família, este pai era o arrimo de família. Portanto, era do trabalho dele (se encontrava inclusive trabalhando com carteira assinada) que provinha o sustento de toda a família, a saber, ele, a mulher e mais duas filhas – uma de nove anos, a de quatro anos que estava sendo abusada - e um filho de um ano e dois meses – também com suspeita de abuso. Além do salário, recebia um vale alimentação de R\$ 300,00 (trezentos reais). Isso era bastante significativo, pois compreendemos que ele “controlava”/ mandava em tudo e em todos(as) da casa.

de Ocorrência (BO) e, em seguida, solicitar o exame de corpo delito. Diante do indício de veracidade dos fatos, o pai foi preso. Como a Rede já havia sido acionada, decidimos pela realização de um Minifórum, marcado para cinco dias depois (18 de março de 2015) quando, coletivamente, traçaríamos estratégias de ação com vistas ao atendimento integral da família. Pela comodidade de espaço, as gestoras da EMEI e da EMEF decidiram, em comum acordo, que este Minifórum aconteceria na EMEF e assim ocorreu.

Contudo, em 13 de março de 2015, fomos informadas pela assistente social do CRAS que o abusador havia sido libertado da prisão, estava rondando sua casa e ameaçando sua companheira e, por consequência, os(as) filhos(as). Assim que recebemos esta notícia acionamos a Patrulha de Atendimento Multidisciplinar – PAM, que foi ao local e orientou ao abusador que se afastasse, pois, caso contrário, seria encaminhado novamente à delegacia. Os policiais da PAM esclareceram à mulher e à filha de nove anos que, caso se sentissem ameaçadas era para acioná-los que retornariam ao local imediatamente. Disseram, ainda, ao abusador, que estariam presentes no bairro todos os dias para monitorar a postura dele a partir daquele dia.

Diante das circunstâncias ele entendeu que seria vigiado. As profissionais das equipes técnicas do CRAS e UBSF também estabeleceram uma rotina semanal de visitas à família desde que foram noticiadas da soltura do abusador.

O Minifórum aconteceu na data marcada (18/03/2015). Estiveram presentes as gestoras das unidades escolares juntamente com as pedagogas, o inspetor escolar, a coordenadora do CRAS, juntamente com a Assistente Social (AS) e a psicóloga da equipe técnica, a coordenadora do Centro de Convivência da Criança e do Adolescente da Rede CRESCER (onde a menina de nove anos é atendida em horário oposto ao escolar), a Assistente Social (AS) da UBSF, os dois conselheiros tutelares responsáveis pelo acompanhamento do caso, duas re-



presentantes do NEDH e dois representantes da PAM. Convidamos a técnica responsável do CREAS que justificou ausência.

Iniciamos os trabalhos apresentando a situação-problema e os encaminhamentos que já haviam sido feitos acerca do caso. Em seguida abrimos para as considerações/problematizações/reflexões/questionamentos de todos(as) os(as) presentes. Merece destaque aqui o sentimento de indignação/inconformismo/frustração da assistente social da UBSF quanto ao fato de não terem, enquanto equipe, percebido nada em relação à situação. Afirmou que a mãe da criança ia quase todos os dias à UBSF e nunca manifestou qualquer preocupação sobre este abuso, inclusive a filha de nove anos, que sempre a acompanhava para interpretar o que ela desejava para o atendimento. A surpresa também foi manifestada com a mesma intensidade pelas profissionais do CRAS. A pedagoga da EMEI solicitou à AS da UBSF que explicasse como seria o atendimento da criança a partir daquele momento. Esta profissional explicou que a Saúde trabalha com um protocolo de atendimento. Assim, a equipe da unidade de saúde se reúne, discute o caso, elabora um relatório detalhado e o encaminha para a equipe da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) que estuda o caso e delibera sobre a urgência ou não do atendimento. Afirmou ser um processo bastante burocrático, mas dada a complexidade, diversidade e o grande número de situações que surgem cotidianamente, o protocolo é um instrumental utilizado para imprimir transparência ao processo. Entretanto, o fator dificultador é a ausência de diálogo entre as instâncias de atendimento ao usuário da saúde, realidade que pode ser reconhecida em toda a rede socioassistencial/institucional do município de Uberlândia. Os obstáculos presentes nas relações sociais cotidianas são materializados no relato da AS do CRAS quando afirma que “as ações burocráticas e a falta de comunicação emperram o nosso trabalho”. Este fato demonstra a importância de estabelecer uma conexão da Rede, possibilitando uma integração e reconhecimento das demandas aparentes e comuns presentes neste contexto.

Logo após os esclarecimentos da AS da UBSE, os profissionais da PAM iniciaram algumas explicações acerca do atendimento da PAM e, especificamente, a forma como haviam encaminhado este caso até a presente data. Reafirmaram que após serem notificados pela equipe técnica do NEDH, fizeram visita à casa da família dia 13/03/2015 e, após a abordagem, fizeram procedimentos de rotina, também falaram sobre o monitoramento que continuaram utilizando após esta data. Informaram ao grupo que o abusador havia sido libertado, pois “o juiz entendeu que ele não representava um perigo efetivo ao grupo familiar”. Esclareceram que estão sempre abertos ao atendimento de casos que envolvam violência contra a mulher e violência intrafamiliar.

A gestora da EMEF afirmou que o comportamento (alta irritabilidade) da aluna de nove anos tem gerado algumas preocupações na equipe da escola. Disse que após o ocorrido passaram a observá-la mais de perto e, sempre que possível, criavam um ambiente propício ao diálogo para discutir sobre o cotidiano da família após o ocorrido, inclusive com o receio de que ela poderia ter sido também abusada. Em um desses diálogos, essa menina, que era a intérprete da mãe em todas as instituições, se colocou de forma bastante emblemática diante da seguinte pergunta da gestora: como está agora na sua casa depois que o papai saiu, está melhor, mais tranquilo? Diante da indagação ela respondeu prontamente:

Vocês ficam cheias de dedos comigo perguntando isso. Querem saber se ele fez alguma coisa comigo também? Ele nunca fez nada comigo porque sabia que eu ia chutar ele muito e ia avançar nele. Mais eu quero saber mesmo é quem que vai por comida dentro da nossa casa agora? (Fala da aluna acima citada).

Naquele momento a gestora afirmou ter compreendido o quanto aquela menina tinha assumido a responsabilidade de cuidar



de toda a família. A realidade na qual estava inserida tinha imprimido a ela a obrigação de se tornar uma adulta em miniatura. A gestora afirmou, ainda, que ficou impactada com a pergunta, mas disse à menina que aquela preocupação não cabia a ela e sim aos(às) adultos(as) da casa. Mesmo diante da resposta ela continuou insistindo na questão da sobrevivência dos(as) seus(suas) pares. Neste sentido, Iasi (2011, p.17) afirma que “aquilo que é visto pela pessoa em formação como mundo externo, como objetividade inquestionável, portanto, como realidade, é apenas uma forma particular, historicamente determinada, de se organizarem as relações familiares”. Analisando esta realidade é possível perceber que esta criança de apenas nove anos está assumindo papel neste núcleo familiar que precisa ser tratado com cuidado. Assim, diante dos fatos, a gestora solicitou à AS da UBSF que consiga um atendimento com a psicóloga da Unidade para sua aluna.

Após esses relatos/problematizações decidimos, coletivamente, os encaminhamentos para a situação-problema discutida neste Minifórum: a) a partir dos dados de cada participante, disponibilizados na lista de presença, as representantes do NEDH se responsabilizaram pela organização da lista de contatos, logo em seguida repassaram para os(as) presentes e, assim, facilitaram o estabelecimento de um fluxo entre as unidades de atendimento socioassistencial (assim o fizeram); b) foi solicitado à AS representante da UBSF que apresentasse à SMS a necessidade urgente de repensar o fluxo de atendimento de consultas e exames de alta complexidade a todos(as) os(as) alunos(as) da Rede Municipal de Ensino e, em um próximo encontro, apresentasse a resposta ao coletivo; c) organização de uma força tarefa entre as instituições da rede ali representadas para atendimento às demandas do núcleo familiar em tela. Terminados os encaminhamentos, decidimos pela realização de outro Minifórum em 22/04/2015. Portanto, durante todo o mês acompanhamos o desenrolar das questões referentes a esta situação/problema.

Nas semanas seguintes ao Minifórum, fomos noticiadas do retorno do pai abusador para o seio da família. Diante dos fatos, a PAM e as equipes do CRAS e da UBSF organizaram um cronograma de visitas domiciliares semanais para que o pai abusador soubesse que estava sendo acompanhado em todos os seus passos. A partir de então, os(as) profissionais da EMEI e da EMEF ficaram bastante atentos à possibilidade de mudança de comportamento das crianças. As profissionais do NEDH, também, ficaram monitorando o caso mediante contato com todas as instituições envolvidas no processo.

Em decorrência de problemas que dificultaram a participação da médica do UBSF ao Minifórum, decidimos pelo adiamento para 05 de maio de 2015. Neste ínterim, a equipe multiprofissional da UBSF elaborou um Plano Terapêutico Familiar (PTF). Este plano terapêutico foi apresentado no Minifórum que aconteceu em 05 de maio de 2015 na UBSF. Estiveram presentes as duas profissionais do NEDH, as gestoras da EMEI e da EMEF, a coordenadora e a psicóloga do CRAS e da UBSF participaram uma AS, uma enfermeira (coordenadora da Unidade), uma psicóloga, uma médica e uma agente comunitária de saúde.

Inicialmente apresentamos aos(às) participantes qual era, de fato, o sentido e significado do Minifórum e a importância de se trabalhar em Rede⁶ para potencializar/efetivar/desburocratizar nossas ações interventivas no exercício profissional cotidiano. Dessa forma, acreditamos na possibilidade real de diminuir as distâncias institucionais, reconhecendo e otimizando a eficácia nos atendimentos das demandas que nos são comuns. Feito isso, passamos a palavra para a enfermeira coordenadora da UBSF que apresentou ao grupo o PTF elaborado pela equipe multiprofissional da unidade de saúde. Neste plano, privilegiaram ações com enfoque nas *vulnerabilidades*:

6 Apresentamos ao grupo os princípios e objetivos da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, conforme previsto na Lei municipal 11.444/2013.



1. **Orgânicas** (surdez): definiram pelo encaminhamento imediato para avaliação fonoaudiológica do casal a um profissional da Rede Municipal de Saúde.

2. **Psíquicas** (dependência química e pensamentos libidinosos do pai abusador): a) definiram pelo encaminhamento imediato do abusador para atendimento psiquiátrico na unidade do Centro de Atendimento Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD) do setor Oeste; b) definiram, também, oferecer, de forma imediata, atendimento terapêutico com a psicóloga para todos os membros da família, dando enfoque especial às crianças de nove anos (nas visitas descobriu-se que ela apanha do pai) e à criança de quatro anos (abusada pelo pai); este atendimento se estenderá pelo tempo que se fizer e julgar necessário pela profissional em tela;

3. **Sociais** (subsistência da família) daquele núcleo familiar: para esta questão entenderam que há necessidade de se criar autonomia financeira para a mãe das crianças. Para tanto, decidiram entrar em contato com a rede de serviços, com vistas à oferta de trabalho para essa mãe.

Após esta apresentação, a AS que está vinculada ao NEDH apresentou algumas reflexões/problematizações acerca do PTF articulando-as à alteridade. Disse que para qualquer ação que envolva sujeitos de direitos considera imprescindível/relevante a escuta ativa, pois não podemos agir pelo(a) outro(a) e desconsiderar que a vida é deles(as) e as necessidades e demandas também são deles(as) e não nossas. Portanto é necessário que se crie uma relação dialógica⁷, onde

7 Cf. Freire (1987, p.93), essa relação deve ser percebida/reconhecida/vivenciada como “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo.” Este autor desenvolveu uma pedagogia tendo como base o processo de conscientização crítica da realidade. Neste sentido, afirma que a essência de uma educação problematizadora, humanista e crítica pode e deve ser construída pelo compromisso entre/com as pessoas. Dessa forma, ressalta que o diálogo se dá respeitando/valorizando/reconhecendo as lógicas presentes neste processo, portanto é elemento fundamental nas relações entre os sujeitos, devendo ser livre de qualquer tipo de dominação, opressão, injustiça e de manipulação. Este movimento valoriza os saberes escolarizados e não escolarizados de todas as pessoas. Reconhece que todas as pessoas têm vivências/saberes variados. Para se trabalhar nesta perspectiva é necessário romper com valores estereotipados como de superioridade, de dono de verdades e de saberes, que, por vezes, se relaciona com as pessoas como ser superior, autossuficiente, de maneira antidialógica, dominadora e opressora.

todos(as) possam ouvir e ser ouvidos(as) para que haja o reconhecimento das suas necessidades, inserindo-os(as) no processo de construção deste plano. Afirmou, ainda, que é fundamental considerar a singularidade daquele casal (a surdez). Conhecer o universo dos(as) surdos(as) e a cultura instalada em torno destes sujeitos é condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer plano de ação que envolva aquela família. Assim, é necessário desenvolver a capacidade profissional com vistas à alteridade, pois é ela que “substitui a razão totalizante da tradição e funciona como força de libertação na vida humana.” (ALVES; GHIGGI, 2010/2011, p.4). Para tanto, afirmou que os/as profissionais que forem atuar diretamente na execução do PTF necessitam primeiro fazer uma investigação mais atenta sobre as referências de ser homem e ser mulher (construção social de relações de gênero) e modos de vida que a mãe teve/tem e que acaba reproduzindo em seu contexto familiar e no âmbito de suas relações sociais cotidianas.

Diante deste relato, a AS da UBSF contextualizou a concepção acerca da construção social das relações de gênero que a mãe deste núcleo familiar apresenta. Desta feita, relatou que esta mãe foi criada por uma tia mais velha que durante toda sua vida desempenhou apenas as funções de dona de casa, portanto nunca exerceu qualquer outra atividade fora do lar. Por isso, esse é o modelo de família que ela reproduz, onde o provedor da família é o homem. Nos vários atendimentos que aconteceram junto à AS da unidade de saúde, esta mãe sempre afirmou que o pai abusador é o responsável pela manutenção da casa (mercado, luz etc.). O benefício que recebe do Programa Bolsa Família usa na compra de lanches diferentes para as crianças e também alguma roupa, além de xampu e creme hidratante corporal para ela e as crianças.

Após a argumentação e as problematizações, a médica de Família da UBSF disse que nunca havia pensado desenvolver atendi-



mento a partir desta lógica. Afirmou que o relato da AS do NEDH mexeu muito com ela e, com certeza, a partir dali iria repensar a forma de abordagem com seus(suas) pacientes. Ressaltou, ainda, a importância do Minifórum como um instrumento metodológico de troca entre os(as) profissionais, por isso o considerou um excelente instrumento de práxis, uma vez que possibilita agregar elementos novos que dão novo significado às ações cotidianas da prática profissional de todos(as) os(as) participantes deste evento.

Como encaminhamento deste Minifórum ficou definido que além dos atendimentos vinculados à saúde, ao NEDH e às unidades escolares, a equipe técnica do CRAS iria investigar junto à mãe se ela tinha interesse em trabalhar fora de casa. Já a AS da unidade de saúde iria acionar o conselho tutelar para que orientasse o pai abusador a frequentar as reuniões de um grupo que atende homens agressores na ONG SOS Mulher e Família. Ressaltamos aqui que sobre esta situação-problema este foi o último Minifórum realizado, todavia, o coletivo de profissionais vinculados(as) ao NEDH, às unidades escolares, à UBSF, ao CRAS e ao Conselho Tutelar continua desenvolvendo o trabalho de acompanhamento, atendimento e monitoramento deste caso até a presente data.

Para tanto, quanto às condições de trabalho com vistas à manutenção da casa, a mãe conseguiu colocação na Riachuelo por um curto período (03 meses) e atualmente encontra-se em casa cuidando dos(as) filhos(as). O pai também conseguiu emprego e, segundo informações das profissionais que acompanham a família, ele encontra-se trabalhando. Além das condições de trabalho, a família toda está sob os cuidados da rede de atendimento educacional, socioassistencial e institucional, que se mantêm em contato constante. Nesse sentido, continua sendo feita a troca de informações interinstitucional e em Rede acerca do cotidiano desse núcleo familiar.

Relato 2: Situação-problema vivenciada por/com um aluno de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada em bairro periférico no Polo Norte do município de Uberlândia.

Em 17/03/2015, a equipe técnica do NEDH recebeu, na sala onde trabalha no CEMEPE, visita da pedagoga de uma EMEI do Polo Norte. A princípio nos foi apresentada a situação de um menino de três anos, cujo comportamento heteroagressivo (com alteração constante de humor) estava afetando o cotidiano da sala de aula e, por conseguinte, da Escola. Disse ainda que, segundo relatos da mãe, a criança é muito agressiva em casa e por isso precisa de atenção 24 horas. Fomos informadas que a criança necessita de atendimento e acompanhamento neurológico, pois apresenta quadro de epilepsia desde bebê.

Segundo a pedagoga, esta criança na ocasião ficava sob os cuidados da avó paterna de segunda a sexta-feira e aos sábados e domingos com a mãe. Essa situação se dava porque a mãe trabalhava como empregada doméstica, permanecia fora durante a semana. Também disse que se tratava de um acordo entre as partes pelo fato de o pai ser foragido e não pagar a pensão alimentícia ao filho. Diante dos relatos a respeito da situação, marcamos um Minifórum para 24/03/2015.

Conforme encaminhado, em 24/03/2015 realizou-se o Minifórum para tratar da situação-problema apresentada. Estiveram presentes representantes da equipe gestora da Unidade Escolar (gestora, pedagoga e inspetora) e a professora da criança; do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do Conselho Tutelar e representante do Núcleo de Educação em Direitos Humanos. A pedagoga iniciou os trabalhos afirmando que acredita muito na política da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e que efetivar a proposta é uma angústia vivenciada pelos profissionais da educação há muitos anos. A pedagoga ainda informou que a criança encontra-se

devidamente matriculada na Escola desde o berçário, portanto sabem dos avanços e das dificuldades apresentadas por ela no âmbito de seu desenvolvimento escolar. Reafirmou a situação familiar acrescentando que o pai havia sido preso por suposto abuso⁸ da irmã da criança, à época com seis anos.

A conselheira tutelar disse que a família é acompanhada pelo CT desde que foram notificados deste fato. Afirmou que a avó cuidadora da criança é muito permissiva, tem zelo excessivo e não impõe limite. A mãe fica apenas nos fins de semana com a criança, também não consegue estabelecer uma relação com limites. Informou que o pai da criança no momento encontra-se foragido.

O quadro de saúde do aluno requer tratamentos constantes de neuropediatria, pois desde bebê apresenta crises convulsivas graves e, durante uma dessas crises permaneceu em estado de coma por 18 (dezoito) horas. Em decorrência desse quadro da criança, compreendemos que as profissionais responsáveis pelo acompanhamento da criança na unidade escolar encontram-se adoecidas e esta situação se estende à família. Diante desse fato, solicitamos ao CRAS para que a equipe gestora da Unidade Escolar conseguisse junto à psicóloga da UBSF do bairro apoio para orientar a equipe da escola acerca de novas possibilidades de cuidados com a criança, bem como melhoria da convivência no espaço escolar. Foi solicitado ainda junto à unidade de saúde o acompanhamento para esta família.

A representante do CRAS nos informou que verificaria a situação da família naquela instituição, mas se adiantou dizendo acreditar que já se tratava de uma família referenciada no Programa de Atendimento Integral à Família (PAIF). Responsabilizou-se também por entrar em contato com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) visando inteirar-se sobre o acompa-

8 Segundo informações de terceiros, o suposto abuso havia sido presenciado pela criança que estava no berço. Desde então seu quadro de saúde mental havia se agravado.

mento ou não da família por esta unidade de atendimento da Rede de Assistência Social.

Diante desta realidade, a equipe técnica do NEDH disse que era necessário encaminhar a criança para um acolhimento no Centro de Atendimento Psicossocial Infantil (CAPSi). Para tanto, repassou à equipe gestora o telefone da instituição e o nome de uma psicóloga a ela vinculada, objetivando um agendamento para a criança. A gestora nos informou que entraria em contato e em seguida informaria à avó para levá-lo ao atendimento.

Em decorrência da complexidade da situação, ficou agendado um próximo Minifórum para 20/04/2015, quando convidaríamos a assessoria pedagógica e o CAPSi para participarem. Encerradas as discussões do dia, a gestora leu a ata que foi devidamente por nós assinada. Feito isso, todos(as) os(as) presentes receberam uma cópia desta ata.

Em 20/04/2015, conforme previamente agendado, aconteceu o segundo Minifórum na Escola para darmos continuidade às discussões sobre o caso da criança. Estiveram presentes a gestora, a vice-diretora, a pedagoga, a assistente social do CRAS e a representante do NEDH. Inicialmente a equipe gestora da Unidade escolar nos informou que logo após o último Minifórum a avó da criança a procurou dizendo que foi informada pela Conselheira Tutelar sobre o Minifórum que havia acontecido, fez alguns apontamentos acerca das discussões afirmando que gostaria de ter estado presente. Apesar de ter sido informada pela gestora que se tratava de um encontro entre profissionais de diversas áreas para lidar com questões técnicas concernentes aos problemas da criança, os quais afetavam diretamente o cotidiano da escola, a forma como as informações chegaram até a avó e a mãe gerou certo estranhamento na relação entre escola e família.

Diante dos fatos, a gestora encaminhou o que havia sido definido no Minifórum e indicou para a avó o atendimento da criança



no Centro de Atendimento Psicossocial Infantil (CAPSi). Solicitou que a mãe fosse até a escola para que se estabelecesse um diálogo sobre a situação de seu filho. Segundo a gestora, a avó informou que a criança já recebia cuidados de neurologista desde bebê, inclusive estava com um encaminhamento para consulta, mas não conseguia, pois a fila de espera é muito longa e demorada.

Após estes esclarecimentos a gestora nos mostrou uma solicitação de consulta com neurologista que a avó havia apresentado no dia anterior. Diante deste relato a assistente social lotada no NEDH informou que no protocolo de encaminhamentos da Secretaria Municipal de Saúde a epilepsia é considerada prioridade zero, ou seja, representa a prioridade das prioridades, por isso solicitou cópia do pedido de exame com a finalidade de dar os devidos encaminhamentos junto à Rede Municipal de Atendimento à Saúde.

A Assistente Social do CRAS informou que fizeram visita à família e, mediante os fatos, está sendo visitada e acompanhada semanalmente. Também afirmou que fariam a interface com a saúde para efetivação do trabalho em rede. Ao final do encontro ficou definido que a gestora estabeleceria contato com a mãe da criança e solicitaria ao Conselho Tutelar que agilizasse o atendimento com o(a) neuropediatra.

No dia seguinte ao Minifórum, a assistente social do NEDH manteve contato com a médica neuropediatra e passou-lhe o pedido da consulta. Logo em seguida este atendimento foi realizado.

Em 18/05/2015, a pedagoga da Unidade Escolar procurou a equipe técnica do NEDH no CEMEPE e solicitou que marcássemos outro Minifórum, que ficou agendado para 08/06/2015. Nesta data nos informou que a criança, a família e a Equipe Gestora da unidade escolar foram prontamente atendidas pela psicóloga da Unidade de Saúde do Bairro, que continua no processo de acompanhamento deste coletivo. Disse, também, que, diante da condição de saúde do filho,

a mãe o trouxe para junto de si e decidiu sair do trabalho para que, enquanto estivesse recebendo o seguro desemprego, se dedicasse a ele.

Em 08/06/2015 aconteceu o terceiro Minifórum para análise dos encaminhamentos até então efetivados. Estiveram presentes a gestora, a vice-diretora, a pedagoga, a inspetora e a professora regente da unidade escolar, também a assistente social do CRAS acompanhada de duas estagiárias do serviço social, a psicóloga da UBSF e duas técnicas do NEDH.

Iniciando os trabalhos, a gestora agradeceu a presença de todos(as) e passou a palavra para a psicóloga. Entretanto, a psicóloga solicitou a todos(as) que relatassem suas experiências com a criança antes de se pronunciar e imediatamente passou a fala para a professora. A profissional afirmou que a criança está faltando em média duas vezes por semana e isso dificulta o acompanhamento. Afirmou, ainda, que considera complicado cobrar padrão de comportamento de uma criança de três anos, mas destacou o alto grau de agressividade e violência presente no comportamento dessa criança. Enfatizou, também, que estimula cotidianamente a boa convivência entre ela e os colegas. Neste contexto, a gestora relatou um fato ocorrido no período da tarde, quando as educadoras não conseguiram tirá-la de uma pilha de colchões que estava na sala e diante da situação a chamaram para intervir e resolver a questão. Relatou que estas situações são corriqueiras e sempre procuram estabelecer um diálogo com a criança, mas que esta não gosta de ser contrariada.

Diante dos relatos, a psicóloga perguntou se a criança atende às solicitações de entrar na fila e outras regras. A professora disse que às vezes ela a obedece. Para refletir e problematizar acerca da situação, a psicóloga disse que é necessário ensinar todas as crianças a se defenderem das agressões, explicou sobre a condução de defesa nesta faixa etária. Esclareceu o que são atos de violência e condutas de limites, lembrou a situação de convulsões vivenciadas pelo aluno e disse



ter pesquisado sobre a relação entre o seu comportamento e os aspectos neurológicos. Contudo, afirmou que, em conversa com a mãe da criança, disse que independentemente de laudo médico ela deve aprender a seguir regras, pois seus atos não devem e nem podem ser justificados pelas questões neurológicas. Enfatizou que a questão ambiental (família e escola) colabora, deveras, com a formação integral da criança. Neste contexto de análise, a psicóloga informou que fez uma investigação acerca do histórico familiar e constatou que a mãe vivia em condição de violência, porém, segundo relatos da mãe, o pai nunca foi violento com os(as) filhos(as) e nem com os dois enteados. A criança era muito apegada ao pai e ainda espera seu retorno diariamente. Diante desta situação, a psicóloga acredita que a ausência do pai também interfere no comportamento agressivo do filho.

Quanto ao tratamento médico, a psicóloga afirmou que a criança está aguardando exame de ressonância magnética solicitado pela neuropediatra e para melhorar a questão da fala está mediando um possível atendimento com a fonoaudióloga. Disse que a mudança de ambiente do convívio familiar poderá contribuir para melhoras significativas no comportamento do aluno, uma vez que a avó o “papuricava” demais e às vezes ficava com pena da criança e deixava de ministrar o medicamento. Já a mãe é carinhosa, mas não é tão condescendente. Na consulta com a neuropediatra foi avaliado que o medicamento poderia estar causando mudança de comportamento e agressividade, então houve a troca da medicação.

Na perspectiva de colaborar para uma mudança positiva no comportamento da criança, e sabendo que ela gosta muito de um tio paterno e demonstra sentir a ausência do pai, a gestora disse que iria estabelecer um diálogo com este tio para conhecer a possibilidade deste buscá-la na escola. A gestora falou ainda que a mãe já está afastada do trabalho faz 30 (trinta) dias, período em que se dedica aos cuidados do filho.

A assistente social do CRAS afirmou que foi solicitado à família que comparecesse ao CRAS para dar encaminhamentos aos benefícios oferecidos a partir do Cadastro Único do Governo Federal (CadÚnico), mas isso não ocorreu. Informou que, naquilo que compete ao CRAS, continuam acompanhando a família.

A psicóloga destacou, ainda, a necessidade de considerar falas positivas nos atos de impor limites à criança e fazer retornos positivos em seus comportamentos. Também ressaltou que foi proposto à mãe, por ela e pela escola, a saída da criança em horário alternativo (15h30min. ao invés das 16h como a mãe sempre faz), pois acredita-se que isso poderá colaborar para que a criança fique mais tranquila e menos cansada. Nesse sentido, a mãe concordou e disse ter observado que a escola tem apresentado menos queixas sobre seu filho após a mudança de horário para sua saída. Todavia, recordou que quando voltar ao trabalho esse horário deverá ser revisto e retomado de forma progressiva.

A assistente social do NEDH declarou que este Minifórum materializa os objetivos da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender. A presença de profissionais dos equipamentos sociais (CRAS e UBSF) confirma que o movimento da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender atende, coletivamente, as demandas que nos são apresentadas no cotidiano das Unidades de Ensino, principalmente aquelas que dizem respeito à relação família/escola, e garante o direito à educação de todos(as). Esta declaração foi avalizada por todos(as) os(as) presentes.

A psicóloga reforçou a importância da continuidade deste trabalho, ressaltando a necessidade de manutenção de uma postura comum tanto da escola quanto da família para garantia de sucesso e avanços positivos no tratamento e melhoria da conduta do aluno de forma a possibilitar o convívio social e a aprendizagem. Reafirmou que continuará o processo de atendimento da mãe/família e se dispôs, sempre que necessário, a orientar a equipe de trabalho da escola.



Após este Minifórum a família continuou sendo assistida em suas necessidades pela unidade escolar, pelo NEDH e pelos equipamentos sociais envolvidos no processo. A mãe voltou ao trabalho e conseguiu conciliar seu horário garantindo à criança o direito de sair mais cedo da escola. Nesse movimento de atendimentos às necessidades da criança, ela foi diagnosticada como autista e mediante este laudo, iniciou-se um trabalho intensivo para atendê-lo em sua deficiência.

Em 1º/12/2015, realizamos o último Minifórum para encerrarmos este caso. Estiveram presentes a gestora da unidade escolar, as educadoras do turno da tarde, as técnicas do NEDH e a mãe da criança.

Dando início aos trabalhos, a gestora apresentou as técnicas do NEDH à mãe e explicou o papel deste núcleo enquanto colaborador no trabalho da escola e, em seguida, passou a palavra para a mãe da criança. Esta, por sua vez, disse que apesar do susto com o diagnóstico do autismo, no momento se sente mais tranquila. Relatou que, aparentemente, o desenvolvimento de seu filho sempre foi normal. Porém, com a ausência do pai, os problemas se agravaram muito (agressividade e convulsões). Disse ainda que seu filho não é agressivo sempre, mas apresenta alterações de sentimentos/comportamentos muito bruscas. Porém, vê um sentimento de tristeza nos olhos dele quando faz algo que considera errado. Ressaltou que se sente bastante desconfortável com a atitude de julgamento que as pessoas têm com seu filho. Afirmou que a partir do apoio oferecido pela escola e do acompanhamento/atendimento com a psicóloga se sente mais segura em lidar com todas as situações que envolvem o comportamento de seu filho. Consegue lhe transmitir confiança e isso tem colaborado na sua socialização com as outras crianças e, assim, está se desenvolvendo bem e convivendo melhor com as pessoas. Relatou que, segundo orientações da médica, seu filho necessita de tratamento contínuo e bastante criterioso, com uso de pequenas dosagens de medicação.

A Equipe Gestora da unidade escolar disse que ele tem aproveitado o tratamento de forma positiva, melhorou sua socialização e tem alcançado os objetivos propostos no âmbito da educação infantil. Merece destaque a afirmação da mãe quando diz que superou seus medos com relação aos problemas de sua criança. Nesse sentido, agradeceu pela atenção, cuidado e apoio que recebeu e recebe de todos(as) os(as) profissionais envolvidos no processo: Equipe da escola, CRAS, psicóloga e técnicas do NEDH. Ao final afirmou que os Minifóruns colaboraram de forma considerável para se atingir os resultados de sucesso em relação a seu filho, disse ainda, bastante emocionada, que tem absoluta certeza que todo o trabalho desenvolvido durante todo o ano de 2015 refletirá, positivamente, na história da vida de seu filho.

Diante desses relatos é possível afirmar que os Minifóruns, enquanto estratégia interventiva e de mediação, tem favorecido o processo de consolidação da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender em Uberlândia. Trabalhar na perspectiva da Educação Popular e do reconhecimento da essência do humano na sua inteireza e na sua condição humana leva-nos a crer que pontes e laços necessitam ser construídos, pois “Todos os seres humanos, nos mais variados contextos, com as mais diversas características, têm, em princípio, o interesse e o direito à informação e à reflexão” (AFONSO; ABADE, 2008, p.9) considerando e privilegiando nestes contextos e nestes espaços os Direitos Humanos de todos(as), fortalecendo a sua consciência e o seu exercício da cidadania. Assim, por meio da construção de pontes e laços em Rede é que estamos desenvolvendo esta estratégia que se chama Minifóruns, caminhando neste processo de efetivação da Rede que se encontra em constante movimento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M.L.M.; ABADE, F.L. *Para reinventar as rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.



ALVES; M.A. Levinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*. Número 15: novembro/2010abril/2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5338/4448>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRANT, M.C. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: BRANT, M.C; NETTO, J.P. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

IAMAMOTO, M.V. A Questão Social no capitalismo. In: *Temporalis/ ABEPSS*. Ano 2, n.3 (jan./jun. 2001). Brasília: ABEPSS, Graffline, 2001.

IASI, M.L. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KAMIMURA, A.L.M. *O protagonismo das mulheres dos projetos de assentamentos localizados na mesorregião do Triângulo Mineiro: luta por efetivação de direitos?* 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.

PONTES, R. N. *A categoria de mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social*. 2008. Disponível em: <<http://www.ts.ucri.ac.cr/binarios/congressos/reg/slets/slets-016104.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

TONET, I. Cidadania ou emancipação humana. *Espaço Acadêmico*, n. 44/2005. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

GRÊMIOS ESTUDANTIS LIVRES PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER: ESPAÇOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA (MG) (2013-2016)

ELIANE SANTANA NOVAIS¹

ROSA MARIA PELEGRINI²

- 1 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; coordenadora do Núcleo de assuntos Estudantis do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – NAE/CEMEPE; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas Populares – GPECPOP/FACED/UFU; professora aposentada de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG e Analista Pedagógica.
- 2 Mestrado em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia; Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG; Membro do Núcleo de Assuntos Estudantis do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – NAE/CEMEPE.



INTRODUÇÃO

É recorrente nas falas dos(as) educadores(as) que os(as) adolescentes precisam viabilizar suas participações na sociedade, pois há pouca participação social desse segmento.

Isso se confirma, quando observamos a sociedade em geral, e constatamos que há uma participação ainda tímida diante da potencialidade de ação presente na condição da adolescência. Percebemos que um dos motivos da pouca participação social dos(das) adolescentes pode ser creditado à falta de espaços e de situações para o exercício e aprendizagem da vida coletiva e da participação social; experimentação que poderia levá-los(as) a acreditar nos possíveis resultados de uma ação coletiva.

Notamos que existe uma ausência, na sociedade, de espaços institucionais, além da escola, que estimulem a participação dos(as) adolescentes e o desenvolvimento de valores democráticos.

No entanto, mesmo que de forma corriqueira, nos mais variados espaços da sociedade, ouvimos falar sobre cidadania, democracia e participação como se fossem inatas, ou seja, como se os seres humanos nascessem com estes conceitos incorporados em seus genes, como se naturalmente se concretizassem em nosso comportamento. Mas, na realidade, há uma lacuna no processo de formação de vivências de cidadania, democracia e participação, principalmente das crianças e adolescentes que estão em processo de construção de suas identidades.

Contudo, sabemos que a escola é um espaço privilegiado para o processo de aprendizagem de formas e mecanismos de participação. Todavia, é muito comum ouvir da equipe gestora e demais profissionais da educação reclamações acerca do não envolvimento das famílias na vida escolar dos(as) filhos(as). A evidência disso é a pouca participação dos pais nos eventos pedagógicos da escola, nos Conselhos de Classe e na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação

dos documentos escolares, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

Em consequência disso, percebemos que a maioria dos(as) adultos(as) que acompanham essa geração, também não aprendeu a participar democraticamente da sociedade. E se não aprenderam, como vão ensinar isto às gerações mais novas? A resposta à nossa indagação tem como suporte teórico a análise de aspectos citados por Paro (2005) quando afirma que:

[...] embora nem todos apelem para uma inclinação “natural” das pessoas à não participação, parece difundida no senso comum a crença em que a não participação se deve a uma espécie de comodismo sem razão de ser, próprio de nossa tradição cultural. A própria história oficial concorre de forma decisiva para a difusão e estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel histórico desempenhado pelas lutas das classes subalternas na vida do país, como se a história fosse feita apenas pelos heróis e movimentos de iniciativa das elites dominantes. Entretanto, essa alegação de que a comunidade não participa por razões culturais ou atávicas é constantemente desmentida pelos movimentos populares que se organizam nos bairros periféricos das grandes cidades, para reivindicar creches, assistência médica, escolas, melhorias de infraestrutura urbana etc. (PARO, 2005, p.59)

Isso nos mostra que é possível criar uma cultura de participação utilizando o espaço escolar, a partir da instituição de um espaço sistematizado para os discentes do 6º ao 9º ano. Ademais, com poucas exceções, os(as) estudantes não conhecem a possibilidade de criação de organizações estudantis, nem mesmo apresentam demandas ou propostas relacionadas à participação nesta modalidade utilizando o espaço escolar. Parece que a escola, atualmente, tanto a pública quanto a privada, não tem priorizado a questão da participa-

ção como uma dimensão importante do processo educativo vivenciado pelos(as) adolescentes e jovens. E também não há divulgação de informações acerca dessas instâncias.

Entretanto, os grêmios estudantis fazem parte da história de participação juvenil em espaços escolares institucionalizados. Pode-se afirmar que, no Brasil, com o surgimento dos grandes Estabelecimentos de Ensino secundário, nasceram também os Grêmios Estudantis, que cumpriram sempre um importante papel na formação e no desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da juventude, organizando debates, apresentações teatrais, festivais de música, torneios esportivos e outras festividades. As atividades dos Grêmios Estudantis representam para muitos(as) estudantes os primeiros passos na vida social, cultural e política, contribuindo com a formação e a qualificação educacional.

Cabe destacar ainda que os grêmios estudantis têm origem histórica no Movimento Estudantil que começa oficialmente, no Brasil, a partir da década de 1930, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937.

O movimento estudantil tem um percurso e uma trajetória, no Brasil, de associação e participação nos movimentos sociais. Desde o século XIX, com a fundação dos cursos superiores no país, percebemos a presença dos(as) estudantes participando de movimentos sociais, alinhando-se geralmente àqueles de cunho progressista, marcando presença nas lutas pela democratização do país, no combate às estruturas conservadoras.

Mas muito antes disso, os(as) estudantes já se mobilizavam por questões relativas a problemas da realidade nacional e mais diretamente ligadas à educação, como a erradicação do analfabetismo, acesso à universidade pública, ensino público de qualidade.

Além do mais, alguns mecanismos legais contribuíram para a ampliação dos Grêmios Estudantis. O Poder Legislativo elaborou a



Lei Federal 7.398, de 04/11/85, que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos(as) estudantes da educação básica, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 53, inciso IV, garante o direito dos(as) estudantes de se organizarem e participarem de entidades estudantis.

A Lei 7.844 de 13 de maio de 1992 regulamenta o direito à meia entrada para estudantes participarem de eventos culturais.

Contamos ainda com a LDB 9394/96 de 20/12/96, que, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, determina que, a comunidade escolar participe também do Conselho Escolar ou equivalentes, fortalecendo a participação dos(as) componentes dos grêmios nesses espaços.

Ademais, a própria escola relata que, ao oferecer atividades diferenciadas, os(as) estudantes tendem a se envolverem desde a elaboração à concretização das ações. Isso fica evidente quando nos remetemos à própria história dos grêmios estudantis no Brasil, desde o regime instaurado com o golpe militar de 1964, conforme esclarece Sanfelice (1986), que com todo o aparato repressivo imposto pela ditadura instalada no país,

[...] a UNE ousava continuar vindo à público para denunciar que o governo de Castelo Branco era uma “ditadura” que não aceitava as novas normas impostas à organização das entidades estudantis [...]. As passeatas, aos poucos, não foram feitas apenas na defesa de interesses considerados “próprios dos estudantes”: luta contra a Lei Suplicy, contra o acordo MECUSAID, contra a intervenção norte-americana na educação e contra o pagamento de anuidades. Reivindicou-se também o direito de manifestação e liberdade; protestou contra a repressão, contra o imperialismo, e pediu-se o fim da ditadura. [...] no transcorrer do ano de 1966, o movimento estudantil já não viveu somente em função de uma mobilização em torno de questões da política educacional e da Reforma Universitária (p. 165-166).

Nessa época, uma das principais reivindicações dos(as) estudantes era o efetivo funcionamento dos Grêmios Estudantis e um ensino público de qualidade, com a aplicação de mais verbas na educação, aprovação da Lei da meia-entrada/meio-passe.

Como podemos observar, o regime “ditadura militar” no Brasil, período de 1964 a 1985, foi perverso com a juventude, por promulgar leis que cercaram a livre organização dos(as) estudantes e os(as) impediam de realizarem atividades dos grêmios. Mesmo assim, a juventude brasileira refutou passivamente essas imposições. Em muitos estabelecimentos de ensino, mesmo correndo grandes riscos e contrariando as leis vigentes, mantiveram as atividades dos grêmios estudantis livres, que se tornaram importantes espaços democráticos de resistência à ditadura. (PARANÁ, 2010, p.5)

Segundo Costa (2016), a ditadura militar proibiu a criação e o funcionamento dos grêmios estudantis como força representativa dos(as) discentes em suas respectivas escolas e no lugar dos grêmios foram instituídos os centros cívicos que não tinham autonomia e não podiam realizar atividades de natureza política, numa concepção alienada de que escola era lugar para estudar e não para fazer política. Os(as) estudantes participaram dos centros cívicos, mas sempre lutaram pela volta dos grêmios estudantis livres.

Nesse contexto, o Grêmio Estudantil como uma organização que representa os interesses dos(as) estudantes na escola constitui um importante espaço de aprendizagem de cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos a uma educação de qualidade. Ao discutir, criar e instituir inúmeras possibilidades de ações, tanto no ambiente escolar como no entorno da escola, torna-se um espaço do exercício da cidadania para toda a comunidade escolar, como afirma Veiga (1998, p.120)

A organização estudantil é a instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula. A consciência dos direitos

individuais vem acoplada à ideia de que estes se conquistam numa participação social e solidária. Numa escola onde a auto-organização dos(as) alunos(as) não é uma prática, as oportunidades de êxito ficam minimizadas. (VEIGA, 1998, p.120)

Sendo assim, os(as) maiores interessados(as) e, ao mesmo tempo, o centro da política educacional, os(as) estudantes, não podiam ficar alijados(as) das discussões e da implementação da gestão democrática da escola.

Partindo dessa premissa, e também por considerar de extrema relevância a criação de espaços para os(as) estudantes discutirem e instituírem ações que propiciem uma qualidade na educação que seja referenciada socialmente, é que nos propomos a investigar o processo de instituição do projeto dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, nas escolas da rede pública municipal, de 6º ao 9º ano da cidade de Uberlândia (MG), como política educacional implantada pela gestão municipal nos anos de 2013/2014 e efetivada em 2014 a 2016.

NÚCLEO DE ASSUNTOS ESTUDANTIS: UM VIÉS PARA A INSTITUIÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS LIVRES PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER

A Secretaria Municipal de Educação (SME), da cidade de Uberlândia (MG), dentro da proposta de instituição da **Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, lei 11.444/2013** e articulada com a reflexão da realidade do país, numa visão de autonomia e de gestão democrática de ensino, propõe a instituição de espaços para participação dos(as) estudantes, do ensino fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas atividades das escolas, propiciando a garantia de melhorias na qualidade do ensino.

Logo ao assumir a gestão da educação no município de Uberlândia, em janeiro de 2013, a equipe gestora desta pasta optou por definir uma política educacional baseada na construção coletiva da escola pública, popular, democrática, gerida em rede e de qualidade referenciada socialmente.

Neste movimento pela construção de uma educação popular de qualidade referenciada socialmente foi importante garantir espaços e oportunidades para as vozes de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo nas unidades escolares se manifestarem.

Em vista disso, ancorada na Lei Municipal 11.444/2013, nas Leis Federais 9394/96, 10.639/03 e 11.645/08, e objetivando promover a ampla participação dos(as) estudantes no movimento de construção da escola democrática, a SME tomou algumas iniciativas no sentido de criar um setor que assumisse a frente de trabalho destinada a lidar com os(as) estudantes e suas demandas específicas, para além daquelas supridas com/pelas escolas.

Assim, no dia 29 de abril de 2013, foi instituído, pelo decreto 14.035, o Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE) no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

Desde a sua criação, ao NAE compete promover estudos, intervenção pedagógica e pesquisa-ação sobre a democratização dos espaços escolares e formulação de políticas e práticas para formação político-social de discentes. No desempenho de suas ações, estrutura seu trabalho em torno de programas anuais e de projetos diversos que envolvem ações de ensino, estudos, pesquisas de intervenção, oficinas de motivação e coordenação colegiada de planos de trabalho, buscando integrar as políticas de permanência e de ações afirmativas no campo estudantil.

A cargo deste núcleo também estão a elaboração e o incentivo para a organização de grêmios estudantis nas unidades escolares, a promoção de relação entre o movimento estudantil e os Conselhos Escolares e a viabilização de práticas e intercâmbios esportivos e culturais, visando à socialização e a conscientização para vida com saúde e bem-estar.



Ainda como desdobramento, uma das diretrizes que guiam a ação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia, por meio do NAE, é de que as escolas

[...] configuram uma política pública de educação desenhada a partir da valorização das produções culturais de diferentes sujeitos e grupos sociais, das demandas e das necessidades dos(as) alunos(as) da escola pública, do fortalecimento das dimensões educativas relativas à humanização, à cidadania ativa e à autoria dos(as) alunos(as) e dos(as) profissionais da educação, da participação social e popular, do entrecruzamento de diferentes políticas sociais e do fomento à educação livre de qualquer tipo de preconceito e discriminação. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 6)

E, nesta escola, a atuação dos grêmios estudantis é fundamental para realizar a inserção dos(as) estudantes nas discussões e nas tomadas de decisões no ambiente escolar, colaborando para nortear, inclusive, os rumos da política educacional, a partir da defesa de suas demandas específicas.

Para tanto, os(as) estudantes devem ser reconhecidos(as) como sujeitos de direitos e de políticas públicas, sendo fundamental conhecer suas realidades, questões, opiniões e demandas, além das características sociais, demográficas, políticas e culturais que nos revelam o quadro geral das condições de vida da população estudantil no município de Uberlândia-MG.

Por isso, para iniciar suas ações, no ano de 2013, o NAE elaborou o projeto: *Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender*¹, a partir da escuta ativa da equipe gestora²; professores(as) das escolas de ensino fundamental II; estudantes do 1º ao 9º anos e

1 Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BwFNrYOE0RdwS3cxcXFKQ3prLWFDRIldYcUdwX3FkdKl5QUVj/view>>.

2 A equipe gestora é composta de: diretor(a), vice-diretor(a), pedagogo(a) e inspetor(a) escolar.



modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), por entender que as crianças, os(as) adolescentes e os(as) jovens e adultos(as) devem contribuir com a política educacional e, portanto, carecem de um espaço de atuação específico.

Partindo da premissa de garantir a participação da comunidade escolar, principalmente dos(as) estudantes no processo de organização e gestão do processo educativo, o NAE, inicia suas ações com vistas a estimular a criação dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por meio de encontros com todos(as) os(as) diretores(as) das escolas de 1º ao 9º ano, no CEMEPE, visitas às escolas, reuniões com diretores(as) e pedagogos(as) na escola.

Promoveu, também, oficinas com os(as) estudantes do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos(as) objetivando discutir o papel dos grêmios estudantis e sua relevância enquanto espaço de vivência da democracia, cidadania e parceria na instituição da gestão democrática no espaço escolar.

GRÊMIOS ESTUDANTIS LIVRES: A LUTA PELO ESPAÇO DO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER

Para a realização desse estudo, analisamos os documentos do NAE e dos grêmios estudantis, do período 2013 a 2016, que se remetiam à instituição do projeto dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, quais sejam: passo a passo para instituição dos grêmios estudantis, ajuda memória de reuniões do NAE com estudantes e equipe gestora, atas dos grêmios das escolas, estatuto proposto pelo NAE/SME como documento referência para os grêmios, estatuto dos grêmios das escolas, relatos de professores(as) orientadores(as) e coordenadores(as) dos grêmios.

Durante a análise dos documentos do NAE, percebemos que foram realizadas ações com as escolas municipais urbanas de 1º ao 9º

ano, visando à formação cível e política da comunidade escolar envolvida, acerca da importância da criação de um espaço de participação dos estudantes, por meio de agremiação.

Num primeiro momento, foram realizadas reuniões com a equipe gestora das escolas municipais, de 1º ao 9º ano, no CEMEPE, para apresentar e discutir o projeto. No encontro as equipes gestoras fizeram sugestões e propostas de encaminhamentos para viabilizar as ações internas à escola, para mobilização dos estudantes e criação do grêmio.

A partir do compilado das discussões com a equipe gestora foi elaborado e enviado para todas as escolas o instrumental “Passo a passo para instituição dos grêmios estudantis na escola”³ com a proposição de um roteiro de ações necessárias para as etapas de mobilização, composição de chapas, processo eleitoral, posse e planejamento da coordenação colegiada do grêmio.

De acordo com o número de documentos devolvidos ao NAE, verificamos que 80% (oitenta por cento) das escolas deram devolutivas demonstrando interesse na instituição do projeto com os(as) estudantes em suas unidades de ensino. E, ainda, que o processo de incentivo à criação e implementação dos grêmios estudantis livres foi possível, em grande parte, graças às parcerias estabelecidas com as equipes gestoras das escolas, com profissionais sensíveis à necessidade de encorajamento dos(as) estudantes e coordenadores(as) do programa Mais Educação, na escola, que a princípio exerceram a função de professor(a) orientador(a) dos grêmios estudantis.

Conforme relato escrito em ata do NAE, durante as mobilizações dos(as) estudantes na escola foi sugerido pelos(as) discentes, um(a) profissional no espaço escolar, para ser mediador(a) deles(as) com a equipe gestora, de modo a facilitar a efetivação das ações propostas em seus planejamentos. Em função dessa demanda o NAE

3 Instrumental disponível em: <http://cemepe.ntecemepe.com/nucleos/nucleodeassuntosestudantis>



sugeriu que, em cada escola, fosse escolhido(a) um(a) profissional, ora instituído(a) como “professor(a) orientador(a)” com a função de assessorar as discussões e as demandas dos grêmios, tais como infraestrutura, elaboração de projetos, solicitação de autorização dos pais, das mães ou representantes legais dos(as) alunos(as) para a participação deles(as) em eventos, dentre outros, e, também, acompanhar as reuniões dos(as) estudantes, com vistas a serem parceiros(as) no encaminhamento dos projetos e efetivação das ações.

Cabe destacar que o cargo de professor(a) orientador(a) do grêmio pode ser interpretado como uma forma de comandar as ações do Movimento Estudantil. E que este comando destitui a autonomia do grêmio. Segundo Libâneo (2004), esta instância colegiada é uma instituição auxiliar à Gestão Democrática da Escola, e deve ser regulamentada no Regimento Escolar, e se faz necessário que tenha autonomia: “é recomendável que tenham autonomia de organização e funcionamento, evitando-se qualquer tutelamento por parte da Secretaria de Educação ou da direção da Escola.” (LIBÂNEO, 2004, p. 131).

Contudo, em alguns casos, sem a presença de um(a) professor(a) como orientador(a) do grêmio, essa instância não cumpre seus objetivos. Como demonstra Paro (2007), o grêmio pode ser a “pedra no sapato da escola”, pois os(as) alunos(as) se aproveitam de estarem envolvidos(as) nesta instituição para não participarem das aulas, passar pela escola, enfim, os(as) alunos(as) não se comprometem com os estudos, nem com a democracia.

Consta, no projeto dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, que o exercício da função do(a) professor(a) orientador(a) visa viabilizar o diálogo do grêmio com a gestão escolar contribuindo com a qualidade na efetivação das ações. Para isso, tem como atribuições acompanhar as atividades do Grêmio realizando reuniões semanais ou quinzenais; informar à gestão escolar sobre as atividades do Grêmio; apresentar sugestões para o melhor funcionamento

do Grêmios e seu relacionamento com a gestão escolar; mediar conflitos entre os(as) integrantes das coordenações dos Grêmios; ser mediador(a) da efetivação de parcerias com outras instituições na realização de ações; acompanhar os(as) coordenadores(as) em agendas externas.

Ressaltamos que o cargo de professor(a) orientador(a), no projeto dos grêmios, é apenas sugerido pelo NAE e não é mencionado no modelo de Estatuto disponibilizado como referência, ou seja, não está previsto pelo documento que rege as ações do Grêmios Estudantil.

Segundo Paro (2007), para que os(as) verdadeiros(as) cidadãos(ãs) tenham uma participação ativa na vida pública e sejam criadores(as) de direitos, se faz necessário que a escola prepare-os(as) com capacidades culturais exigidas para cumprir essas atribuições.

Diante disso, faz-se necessário que a escola tenha uma autêntica formação para a democracia. Para atingir tal objetivo com os(as) alunos(as), é importante a participação destes(as), pois como afirma Nogueira (2005), quem participa é parte que deseja ser parte. Na escola, os(as) alunos(as) podem se tornar parte de uma organização democrática, e tomar parte por uma educação de qualidade.

Sendo a democracia uma construção do cotidiano, são necessárias organizações coletivas que representem a sociedade e pressionem o Estado para que este cumpra suas obrigações para com os(as) cidadãos(ãs). Dentre essas obrigações, destacamos a educação pública de qualidade. Portanto, a organização da gestão da escola em instâncias colegiadas constitui-se num espaço de conquistas, quando não escamoteiam a responsabilidade do Estado em relação à educação.

Isso posto, para a instituição dos Grêmios Estudantis foram escolhidos os Conselhos de Representantes de Turma (CRT), em cada unidade escolar, que é a instância intermediária de deliberação do Grêmios, órgão de representação exclusiva dos(as) estudantes, e é constituído somente pelos(as) representantes de turmas, eleitos(as) anualmente pelos(as) estudantes de cada sala de aula.



Consta em ajuda memória do NAE que os(as) estudantes consideraram o CRT de fundamental importância como parceiros na mobilização da comunidade escolar e na composição da comissão pró-grêmio, tal como afirma um dos alunos eleitos para compor o Grêmio estudantil:

Muito boa a ideia de ter representantes de cada turma. Não sentimos sozinhos para conversar com todos da escola e acabou que eles já quiseram participar da chapa também. (Coordenador Grêmio Estudantil Liga da Justiça)

Cabe ressaltar que a comissão pró-grêmio tem como membros: estudantes do CRT, um(a) representante de professores(as), um(a) representante dos(as) pedagogos(as) e o(a) diretor(a) da escola.

Durante a leitura dos documentos do NAE constatamos que no intuito de auxiliar os(as) integrantes do CRT nas discussões com os(as) estudantes, o núcleo promoveu um processo de formação inicial acerca do conceito de grêmio estudantil, histórico de agremiações estudantis no Brasil, seu papel e etapas para implantação do mesmo na escola.

Durante o processo de formação, o NAE instituiu uma discussão com o CRT, sobre a não adesão da forma de organização presidencialista como estrutura dos Grêmios Estudantis, onde o centro é o(a) presidente(a) e vice-presidente(a) rodeados(as) pela diretoria executiva, tesoureiro(a), secretário(a), dentre outros, e sim pela forma comissional⁴. Isso porque esse tipo de organização engessada em cargos individualistas com poder de decisão centrada em alguns membros, se

4 Formato de organização do grêmio estudantil em comissões ou coordenações específicas para cada área de atuação. Neste caso, os grêmios organizados a partir das mobilizações do NAE estruturaram-se em coordenações colegiadas, sendo a maioria constituídos por Coordenação Geral, Coordenação de Finanças, Coordenação de Imprensa/Relações Públicas, Coordenação de Esportes, Coordenação de Eventos Culturais, Coordenação de Assuntos Estudantis, Coordenação da Educação em Direitos Humanos e Coordenação da Secretaria Geral.

distancia de uma gestão democrática, que envolve a participação de todos(as), trabalhos e deliberações coletivas.

De acordo com o relato de uma das integrantes do NAE, para fortalecer a discussão acerca da implementação de coordenações colegiadas nos Grêmios Estudantis, nas reuniões de formação, discutiu-se os conceitos de democracia, cidadania participativa e inclusão social como proposta alternativa mais adequada à realidade da proposta da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender.

Após as discussões nas formações, e consenso com os(as) estudantes que a coordenação colegiada era a melhor forma de participação coletiva, foram definidas as comissões necessárias para o desenvolvimento das ações dos Grêmios, por meio de votação, pelas CRTs de cada escola, quais sejam: Comissão de Finanças; Comissão de Imprensa/Relações Públicas; Comissão de Esportes; Comissão de Eventos Culturais; Comissão de Assuntos Estudantis e Comissão da Educação em Direitos Humanos.

Os(as) estudantes apresentaram, ainda, uma proposta de composição de uma coordenação colegiada composta por um(a) representante eleito(a) de cada comissão. Para a coordenação colegiada geral, sendo que os cargos ficaram assim definidos: Coordenador(a) Geral, Coordenador(a) de Finanças, Coordenador(a) de Imprensa/Relações Públicas, Coordenador(a) de Esportes, Coordenador(a) de Eventos Culturais, Coordenador(a) de Assuntos Estudantis, Coordenador(a) da Educação em Direitos Humanos e Coordenador(a) da Secretaria Geral.

Decidiu-se, também, que a coordenação colegiada seria constituída por oito membros representantes de cada cargo, oito suplentes inscritos(as) junto com a chapa e os(as) estudantes convidados(as) pelos(as) coordenadores(as) para integrar as comissões. O mandato da coordenação colegiada, seria de um ano a contar da data de posse, podendo ser prorrogado por decisão da Assembleia Geral.



Neste contexto, é importante esclarecer que Grêmios Estudantis e Coordenação do Grêmios Estudantis não são a mesma coisa. O Grêmios Estudantis é o órgão máximo de representação dos(as) estudantes dentro de cada estabelecimento de ensino. Todos os(as) alunos(as) matriculados(as) e com frequência regular fazem parte do Grêmios Estudantis. A Coordenação do Grêmios é o órgão representante e responsável pela organização e coordenação das atividades do Grêmios, eleita periodicamente. A coordenação fica submetida à apreciação de suas ações pelo Grêmios, ou seja, por todos(as) os(as) alunos(as) matriculados(as) na escola. O Grêmios é autônomo, isto não significa que seja independente. Muitas pessoas confundem autonomia com independência, mas essas palavras não são sinônimas. Autonomia refere-se à capacidade de gerir as próprias ações e de tomar decisões. Independência refere-se à capacidade de realizar atividades cotidianas sem auxílio do coletivo. E, portanto, os Grêmios Estudantis, apesar de autônomos, representam os discentes da escola. Logo, devem manter uma consulta constante a todos(as) os(as) estudantes quanto às suas atividades do dia a dia.

Em busca desta autonomia, Veiga (1998, p.123) esclarece que:

É preciso que cada grêmios construa sua própria identidade. Uma característica que nos chama a atenção é o aspecto relacionado à importância do intercâmbio entre as diferentes organizações estudantis de várias escolas. Essa troca de conhecimento, experiências e sugestões favorece a participação do aluno na construção do projeto político-pedagógico da escola. É importante lembrar que o grêmios é o reflexo dos alunos, pois os representa e serve de elo de ligação com a direção e a equipe técnica da escola e a comunidade onde está inserida a instituição educativa. (VEIGA,1998, p.123)

Portanto, a função pedagógica do Grêmios é tão importante quanto a política. As ações pedagógicas desenvolvidas pelo Grêmios

estão relacionadas à melhoria da vida escolar, do rendimento escolar, da vida social, política e economia na sociedade. O que o(a) aluno(a) aprende e vivencia dentro da escola deve servir para melhorar a vida da comunidade onde ele(a) vive.

Na continuidade da implementação do projeto, pelos registros do NAE, detectamos que foram realizadas discussões com os(as) estudantes acerca das propostas de estatutos de Grêmios Estudantis no Brasil. Devido à faixa etária dos(as) estudantes das escolas de Ensino Fundamental II, o departamento jurídico da Secretaria Municipal de Educação orientou que o estatuto teria que ser adaptado conforme as responsabilidades que os(as) alunos(as) pudessem assumir, em conformidade às leis brasileiras.

Assim, o NAE, considerando as discussões com os(as) estudantes, elaborou uma proposta de estatuto, submeteu-o a apreciação do Setor Jurídico da SME, para possíveis adequações e correções, a fim de garantir a sua legalidade. Após a sistematização de uma proposta de estatuto redigido coletivamente e revisado pela Assessoria Jurídica, esta proposta foi enviada para as escolas para servir de referência na sistematização dos estatutos de cada Grêmio Estudantil.

Durante a leitura dos estatutos dos Grêmios das escolas identificamos que 75% (setenta e cinco por cento) dos Grêmios adotaram o estatuto enviado pelo NAE como referência; 20% (vinte por cento) adequaram apenas o quantitativo de coordenações unindo duas coordenações em uma única; 5% (cinco por cento) alteraram coordenações e espaço de tempo para renovação das coordenações.

A realização das eleições das coordenações colegiadas dos Grêmios, em cada unidade escolar envolvida no projeto, ocorreu no mês de novembro de 2013. Estas eleições foram 100% (cem por cento) informatizadas, utilizando-se dos Laboratórios de Informática da Rede, do software livre ApertaQuem 1.0, disponível no site ApertaQual.org., o que possibilitou aos(às) estudantes a oportunidade de realizar

autêntico exercício de cidadania, desde a observação das regras eleitorais, a campanha e a finalização do pleito.

Segundo a ata do processo eleitoral, o primeiro Grêmio que elegeu sua coordenação colegiada foi o Grêmio em Ação, da Escola Municipal do Bairro Shopping Park, cuja eleição ocorreu no dia 13 de novembro de 2013. Nos dias seguintes, as escolas municipais também elegeram as coordenações dos Grêmios: Prof. Eurico Silva, Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, Hilda Leão Carneiro e Prof. Otávio Batista Coelho Filho.

No final do ano de 2013, 16 Grêmios Estudantis livres já estavam organizados e com as coordenações eleitas. Outras escolas que participaram deste processo, por razões específicas, optaram por realizar as eleições no início do ano letivo seguinte, o que foi feito nas primeiras semanas de aula, de fevereiro de 2014.

De acordo com livro de atas, a posse dos(as) Coordenadores(as) dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender aconteceu no dia 26/02/14 às 16h, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), situado à Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958 - Bairro Brasil, Uberlândia (MG). A solenidade oficial contou com a presença de lideranças estudantis, políticas e autoridades municipais. Tomaram posse, os Grêmios descritos no quadro a seguir:

Quadro 1. Grêmios Estudantis que tomaram posse em 26/02/14.

Escola	Grêmio	Professor(a) orientador(a)
EM Afrânio Rodrigues da Cunha	Grêmio Estudantil Jovens Construindo o Futuro	Maria Divina Duarte Gonçalves
EM do Bairro Shopping Park	Grêmio Estudantil Grêmio em Ação	Ângela Cândida de Menezes e Jozeálce Nascimento Bernardo
EM Dr. Gladsen Guerra de Rezende	Grêmio Estudantil Jovens do Futuro	Gabriella Tito



EM Dr. Joel Cupertino Rodrigues	Grêmio Estudantil União Escolar	Maria Aparecida Xavier
EM Hilda Leão Carneiro	Grêmio Estudantil Viva	Soene Ozana de Lima
EM Odilon Custódio Pereira	Grêmio Estudantil Odilon Custódio Pereira	Ana Laura Nascimento
EM Prof. Domingos Pimentel	Grêmio Estudantil Planejando o Futuro	Lucas Rodrigues Santos
EM Prof. Eurico Silva	Grêmio Estudantil Jovens no Poder	Flavia Queirós de Araújo Maciel
EM Prof. Jacy de Assis	Grêmio Estudantil A Voz	Israel Ramos Moreira
EM Prof. Ladário Teixeira	Grêmio Estudantil Pensadores do Futuro	Jane Pedrosa Franco Gonçalves
EM Prof. Leôncio do Carmo Chaves	Grêmio Estudantil Poder Juvenil	Maria Antônia Nocera
EM Prof. Otávio Batista Coelho Filho	Grêmio Estudantil Liga da Justiça	Yosef Egidio Zago Ferreira
EM Prof. Sérgio de Oliveira Marquez	Grêmio Estudantil Mais Positivo	Terezinha Imaculada Costa
EM Prof ^a . Cecy Cardoso Porfírio	Grêmio Estudantil Geração	Suelen Fernandes Pereira
EM Prof ^a . Josiany França	Grêmio Estudantil Unidos para Transformar	Leila Castellan Pelizer
EM Prof ^a . Olga Del Fávero	Grêmio Estudantil Sempre Ativos	Edeilson Pereira Da Silva Denise Rodrigues de Lima Teodoro
EM Prof ^a . Orlanda Neves Strack	Grêmio Estudantil Juntos Pelos Nossos Ideais - JPNI	Ricardo Leonardo da Silva Vasconcelos
EM Prof ^a . Stella Saraiva Peano	Grêmio Estudantil Stella Saraiva - GRESS	Marina Lemes da Silva Pimenta Antônia de Cácia Martins Arruda

Fonte: Livro de Atas do NAE

De acordo com relato da coordenadora do NAE, as escolas de zona rural tiveram dificuldades para organizar os(as) estudantes por dependerem de transporte para retorno extraturno. No entanto, ao realizar uma sensibilização com os(as) alunos(as), eles(as) propuseram que as reuniões, mobilizações e planejamento de ações para o Grêmio fossem realizadas no horário de aulas, de forma que não interferissem na aprendizagem dos conteúdos de cada disciplina. Portanto, o cronograma preveria revezamento de dias e horários.

Nessa perspectiva, dentre as treze escolas de zona rural, em três delas foram criados Grêmios Estudantis, quais sejam: Escola Municipal Olhos D'Água, em maio 2014; Escola Municipal Prof^a. Maria Regina Arantes Lemes, em agosto 2014; Escola Municipal Sebastião Rangel, em abril de 2015.

GRÊMIOS ESTUDANTIS LIVRES PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Em registros nas atas, observamos que, durante o ano de 2014, as coordenações dos Grêmios Estudantis passaram por um curso de formação com acesso a discussões sobre a importância do espaço dos(as) estudantes numa gestão democrática com vistas à qualidade da educação socialmente referenciada.

E, ainda, vivenciaram o estudo de temáticas que contribuíram para a efetivação do papel do Grêmio Estudantil no espaço escolar e em seu entorno. Esta formação foi sistematizada no curso: O papel do Grêmio Estudantil Livre na Gestão da Escola Democrática. Neste curso, além de ampliarem a formação dos integrantes dos grêmios, foram dadas orientações e suporte para a realização do trabalho das agremiações nas escolas por meio dos módulos: Módulo I – Introdução à Ciência Política; Módulo II - Gestão Democrática, participação e inclusão social: em foco os Direitos Humanos; Módulo III - Grêmio

Estudantil Livre e as diferentes alternativas de socialização por meio do esporte, cultura, educação e diferentes meios de comunicação no espaço escolar; Módulo IV – O Grêmio Estudantil Livre na Prática: comunicação e organização do trabalho; Módulo V – Grêmio Estudantil Livre e sua relação com o Conselho Escolar, Regimento Escolar e PPP da escola.

A partir dessas orientações, os Grêmios Estudantis Livres desenvolveram projetos e ações em parceria com profissionais das escolas, nas áreas de cultura (apresentações culturais na escola, atividades recreativas, show de talentos dos(as) alunos(as), show de talentos de pais, mães e profissionais da escola, brincadeiras com estudantes do 1º ao 5º ano com lanche especial e brindes, monitoria de atividades recreativas, cinema na escola), esporte (campeonatos de carimbada, interclasses, gincana desportiva), pedagógica (monitoria de estudos e alfabetização, realização de jogos didáticos, projetos educacionais: leitura no 1º ano, criação e publicação de um jornal), ação social (arrecadação de doativos para o Hospital do Câncer), político/administrativa (representação dos(as) alunos(as) quanto às suas reivindicações e demandas na escola), festividades (atividades na semana da criança, festas juninas, apoio às formaturas dos 9º anos, participação na organização da festa do aniversário da escola, café da manhã em homenagem ao Dia do(a) Professor(a)) e projetos diversos (coleta e venda de produtos recicláveis, gincana contra a dengue, trotes temáticos na escola, feira gastronômica, Projeto Verde: plantio de árvores pela área da escola, participação em todas as atividades comemorativas da escola, recreio divertido; ler por prazer; Dia do(a) Estudante; Dia da Criança; Água - a economia que faz sentido; Afrodescendentes: conhecer para respeitar), além da parceria com o Programa Mais Educação nas atividades culturais e recreativas.

No entanto, constatamos por meio dos relatos de alguns(mas) estudantes que a maioria dos grêmios não consegue a parceria dos(as)



professores(as) e demais profissionais da escola, tal como afirmam os coordenadores de alguns Grêmios:

É muito difícil pensar numa atividade grande sem ter ajuda da escola, mais dos professores. Pensamos em fazer projeto coleta seletiva mas os professores nem deixou a gente entrar nas salas nos horários deles para conversar com os colegas. (Coordenador Grêmio estudantil RACE).

Os professores veem a gente como inimigos. Eles acham que falamos mal deles. A gente não fala mal, a gente reclama das aulas, do jeito das aulas, a gente copia muito. Eles não usam vídeos, jogos outras coisas que podem melhorar a aula e prender atenção dos colegas bagunceiros. (Coordenador Grêmio Estudantil União Escolar).

Os professores não entendem que queremos a melhoria da escola. Queremos aprender, ajudar a conseguir coisas para a escola e para os alunos. Não queremos só pra nós, queremos pra todos da escola. (Coordenador Grêmio Estudantil Jovens no Poder).

Os professores dizem que só andamos na escola. Mas como vamos providenciar as coisas só dentro da sala? A gente até segue a instrução de repassar algumas coisas para o representante de turma, só que tem coisas que têm de ser a gente mesmo. (Coordenador Grêmio Estudantil Minha Escola Melhor).

Nós ajudamos muito a escola nos eventos que a direção promove. Isso os professores não reclamam e nem valoriza. Acham que é nossa obrigação. Agora quando é evento nosso ou qualquer atividade do grêmio eles desvalorizam. (Coordenador Grêmio Estudantil Super Jovens).

Outra reclamação recorrente dos(as) coordenadores(as) dos Grêmios é da relação entre movimento estudantil e Conselhos Escolares. Relataram que apesar do NAE ter orientado os(as) gestores(as) das escolas municipais da necessidade de assegurar a plena participação dos(as) coordenadores(as) dos Grêmios Estudantis nos Conselhos

Escolares, 40% (quarenta por cento) deles queixam-se de não serem avisados(as) das datas e horários das reuniões, conforme afirma um dos coordenadores, com concordância de vários outros, durante plenária do I Fórum dos Grêmios:

Na minha escola eles não avisam da reunião. Falam: se quiserem participar pode, mas a gente não fica sabendo de nada. E se vamos sem ser convidados, não dão nem bola para nós. A gente fica tentando participar e eles nem escuta a gente. (coordenador Grêmio Estudantil Odilon Custódio Pereira).

Se a gestão democrática é a participação efetiva de toda a comunidade escolar num projeto educacional, nada mais justo que o Grêmio Estudantil, que representa os(as) estudantes de determinada unidade escolar, esteja presente e participativo nas decisões que envolvem as questões educacionais, no espaço do Conselho Escolar.

Logo, propiciar aos(às) discentes discutir problemas presentes na escola e em seu entorno é fundamental para entendermos em qual grau de participação se encontram os(as) estudantes e suas organizações no processo de democratização da escola, como podemos melhorar este processo e como os(as) estudantes, por meio do Grêmio Estudantil, podem participar e contribuir decisivamente com a construção da escola democrática e participativa.

FÓRUMS DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS LIVRES PELO DIREITO DE
ENSINAR E DE APRENDER: ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO
DE EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÃO DA PROMOÇÃO
DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

No decorrer do ano 2014, os(as) estudantes gremistas, a fim de garantir espaço de troca de experiências e discussão acerca das te-

máticas de interesse dos Grêmios Estudantis, levantadas nas escolas com os(as) estudantes, realizaram, no dia 10 de junho, em parceria com o Centro Nacional de Políticas de Igualdade na Educação (CENAFRO), o 1º Encontro dos Grêmios Estudantis Livres com o tema: Gestão Democrática, Participação e Inclusão Social: em foco as relações Étnico-Raciais.

Desde então, foram realizadas diversas reuniões e encontros nas escolas municipais, para troca de ideias entre os(as) estudantes de diferentes realidades com visões, problemas e soluções diferenciadas, que segundo os(as) coordenadores(as) dos Grêmios, são resultados das discussões instituídas e encaminhadas por meio de propostas de atividades individuais e coletivas organizadas pelo Grêmio Estudantil.

Outro espaço de discussão e deliberações de ações criado pelos grêmios foi o Fórum de Grêmios Estudantis Livres Pelo Direito de Ensinar e de Aprender (FGELDEA).

O Primeiro fórum, com vistas a viabilizar a ampliação das ações a serem implementadas nas escolas que promovessem uma educação de qualidade aos(às) estudantes, foi realizado no dia 13 de novembro de 2014, em parceria com o NAE, Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia e todas as escolas que compuseram seus Grêmios Estudantis em 2013/2014.

Segundo relato dos(as) estudantes, o FGELDEA constituiu-se como espaço para a socialização das experiências dos grêmios de cada escola e dos saberes adquiridos por meio dessas experiências. Também estabeleceu o caráter permanente de discussão dos grêmios acerca da promoção de uma educação de qualidade e do bem-estar dos(as) estudantes, tendo como prioridade a efetivação do ensinar e aprender, desde a primeira etapa do ensino fundamental.

Neste fórum ocorreram palestras, oficinas e grupos de trabalho, organizados pelos(as) estudantes gremistas, em torno das políticas e experiências dos Grêmios Estudantis. E tanto estudantes quanto

professores(as) e gestores(as) foram convidados(as) a traçarem, juntos, planos que fomentassem a ideia de participação dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem.

As temáticas das oficinas e dos grupos de trabalho foram escolhidas pelos(as) coordenadores(as) dos Grêmios, em encontros preparatórios do fórum, por meio da escuta ativa dos(as) estudantes nas escolas. A partir das discussões surgiram os temas escolhidos: Educação e mercado de trabalho para o(a) jovem; Violência e segurança pública; Direitos Humanos: relações de gênero, racismo, homofobia e bullying; Comunicação e liberdade de expressão; Adolescência e saúde; Gestão Democrática: o papel do(a) professor(a) orientador(a) na efetivação das ações do Grêmio Estudantil (somente para professores(as), gestores(as), e Qualidade na Educação. Durante o fórum, nos grupos de trabalho, foram elaboradas propostas a serem encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação e outras secretarias relacionadas às discussões acerca dos problemas detectados nas escolas municipais.

Tratando da temática qualidade da educação, os(as) estudantes gremistas definiram que educação de qualidade é aquela que comporta: infraestrutura adequada nas escolas, carteiras e cadeiras para todos(as) os(as) alunos(as), ventiladores (com instalação e manutenção), pintura (instalação, manutenção dos prédios e reparos nos vidros e portas), manutenção das quadras, extinção de pombos, formação e qualificação dos(as) profissionais da escola, ambiente de convivência saudável com os(as) alunos(as), formas de dar aulas diferenciadas de modo a transmitir bem os conteúdos, atividades culturais diferenciadas (dança, teatro, música e passeio cultural), permissão para realização de esporte e lazer (paralelas às atividades das escolas), jogos interclasses, jogos interescolares, campeonatos de diferentes esportes), projetos interdisciplinares, elaboração de regras disciplinares com a participação dos(as) alunos(as) e adoção de uniformes que agradem aos(as) alunos(as).

O documento consolidado durante o fórum, foi aprovado na Plenária Final do FGELDEA e entregue à Secretária Municipal de Educação, ao prefeito municipal e às demais secretarias às quais se referem as propostas apresentadas.

Conforme consta em documentação enviada pela SME ao NAE, no decorrer de 2015 houve a consolidação de várias destas propostas, sendo a primeira delas, a mudança do uniforme, que teve o tamanho da logomarca da PMU reduzido, com a cor e gola atendendo à solicitação das demanda elencadas pelos(as) estudantes. E também reformas em: quadras, muros, prédios, sistema hidráulico, sistema elétrico e mobiliários e aquisição de quadros brancos.

Em vista das propostas do I FGELDEA, a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender ampliou os grupos de trabalho formados por profissionais de diversas áreas, no atendimento aos(às) estudantes, sobretudo aqueles(as) em situação de vulnerabilidade social. Estas equipes multidisciplinares foram articuladas em função das necessidades detectadas nas escolas e envolvendo profissionais da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde, Promotoria Pública, Secretaria de Prevenção às Drogas e Segurança Cidadã.

Nesta mesma perspectiva, o Núcleo de Assuntos Estudantis efetivou parcerias com o Núcleo de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade Pitágoras e Agentes de Saúde das escolas, vinculados à Secretaria Municipal de Saúde, para atender uma demanda dos(as) estudantes quanto a projetos de educação para a sexualidade nas escolas. Como resultado das discussões foi idealizado o curso de Educação para a Sexualidade, Saúde Sexual e Reprodutiva na Escola, destinado a professores(as) e demais funcionários(as) das unidades escolares, preparando-os para a realização de oficinas com os(as) estudantes e acompanhamento do desenvolvimento dessas oficinas.

Ainda em 2015, todos os Grêmios receberam um kit de material de trabalho e de escritório contendo cadernos, cartolina, papel craft, pincéis, canetas, lápis, borracha, cola, grampeador, tesouras, clips, grampos e um pendrive de oito gigabytes.

No ano de 2015, houve continuidade dos trabalhos do NAE com o estímulo à organização estudantil, totalizando a criação de 22 grêmios estabelecidos nas unidades escolares da rede municipal.

Para a realização do II Fórum (FGELDEA), os(as) coordenadores(as) dos Grêmios optaram por uma metodologia de Minifóruns por Polo⁵, que abordassem várias temáticas referentes às demandas das escolas, num formato aberto, em quatro etapas, descentralizando as discussões das coordenações dos grêmios e ampliando para todos(as) os(as) estudantes.

Assim, o tema geral do II FGELDEA foi *O Papel dos Grêmios Estudantis na Promoção da Qualidade da Educação*. O formato desse fórum permitiu envolver os(as) estudantes, das 22 escolas, visto que ocorreu em quatro etapas. 1ª etapa: Plenária com coordenadores dos grêmios estudantis para levantamento de temáticas, que em suas opiniões, interferem na qualidade da educação (10/07/2015), realizada no CEMEPE.

1ª etapa: nessa etapa os(as) coordenadores(as) dos grêmios levantaram as questões que, na opinião deles(as), mais afetavam a qualidade da educação utilizando os termos: o que atrapalha a educação e o que a ajuda melhorar. A partir daí foram definidos três eixos temáticos discutidos nas etapas seguintes do fórum: Eixo temático 1 - Eu e os outros: Intolerância, bullying, preconceito, violência. Eixo temático 2 - Os outros e eu: conflitos, conversas, foco nos estudos, interesse em aprender, relações interpessoais. Eixo temático 3 - Nós e a escola: zelo com patrimônio público, meio ambiente, sustentabilidade.

5 As escolas e seus Grêmios foram agrupados pela proximidade de localização, conforme divisão por setor, apresentada no mapa da cidade.

2ª Etapa: essa etapa ocorreu de setembro a novembro de 2015, por meio da realização de oficinas com as turmas de 5º ao 9º ano, em 72,73% (setenta e dois vírgula setenta e três por cento) das escolas. Em 27,27% (vinte e sete vírgula vinte e sete por cento) das escolas, as oficinas foram realizadas por representatividade, isto é, com os(as) representantes de turmas.

3ª Etapa: nessa fase houve estudo/discussões e agrupamento das demandas por polo: Polo Sul: 17/10; Polo Norte: 24/10; Polo Leste: 07/11; Polo Oeste: 14/11.

4ª Etapa: nessa etapa realizou-se a Plenária Geral – todos os grêmios estudantis das escolas municipais discutindo, sintetizando e aprovando os resultados das plenárias dos Minifóruns nos Polos, compondo um único documento denominado *Consolidado Geral das Plenárias do II FGELDEA* (28/11).

O consolidado geral do II FGELDEA evidenciou a realidade das escolas da rede municipal de ensino, do ponto de vista dos(as) estudantes, e apresentou propostas, em cada um dos temas, para a conquista de uma educação de qualidade referenciada socialmente.

O NAE realizou, no decorrer dos anos de 2013, 2014 e 2015, diversas palestras e oficinas nas escolas a partir das demandas elencadas pelos Grêmios Estudantis no II fórum e também nas unidades escolares. E, neste último ano, instituiu parcerias com o Programa Mais Educação, Secretaria da Juventude e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES, para propiciar aos(as) coordenadores(as) dos grêmios a participação junto a UBES do fórum de criação da União Municipal dos(as) Estudantes Secundaristas de Uberlândia (MG).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços de participação na organização da escola expressam contradições vivenciadas na sociedade. E, portanto, o Grêmio Estu-

dantil, como as demais instâncias de representação, também expressam essas contradições pela dificuldade de organização e de entendimento do que são ações coletivas em um contexto social que valoriza as ações individuais e o uso dos espaços de representação pública para benefícios particulares.

Pelos registros das Rodas de Conversa realizadas com os(as) professores(as) orientadores(as) e com os(as) integrantes das coordenações colegiadas dos Grêmios Estudantis, pautadas nos relatos das atividades desenvolvidas e nas práticas desses Grêmios nas unidades escolares, foi possível perceber que as ações em que os(as) estudantes tiveram dificuldades de realizar foram aquelas que não conseguiram instituir uma parceria efetiva com a gestão escolar.

Os(as) integrantes do Grêmio, curiosamente, encontraram dificuldades para se reunirem e discutirem as ações. Segundo a direção escolar, as reuniões se tornam desnecessárias, já que o(a) professor(a) orientador(a) discute com a direção da escola, as atividades que deverão ser desenvolvidas pelo Grêmio, o qual colabora como executor de tarefas, o que justifica, inclusive, a ausência de uma sala estruturada para atender às necessidades do Grêmio Estudantil.

Consideramos que os impasses para a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão democrática da escola não ocorrem somente no Grêmio Estudantil, objeto de nosso estudo. É preciso recordar o contexto mundial em que vivemos, de uma política neoliberal na qual impera uma economia capitalista, que incentiva o consumismo, o individualismo exacerbado e a utilidade imediata.

Nesse sentido, a proposta de promover uma educação de qualidade referenciada socialmente, com a participação de todos(as) e, principalmente dos(das) estudantes, aponta um caminho na contra-mão da política neoliberal, visando a busca de conhecimento como uma chance de resistência e formação de uma consciência crítica.



Assim, a gestão democrática na educação torna-se um mecanismo de questionamento das relações econômicas, sociais e dos objetivos do neoliberalismo, criando condições para o surgimento de identidades individuais e coletivas.

No entanto, as instâncias colegiadas, dentre elas o Grêmio Estudantil, se constituem em espaços importantes de aprendizado do jogo democrático, resistência e transformação social. A mobilização estudantil pode contribuir para a pressão política do Estado na oferta e manutenção de um ensino de qualidade pautado em relações dialógicas.

A análise dos relatos das Rodas de Conversa que trata do espaço de participação dos(as) estudantes na gestão escolar democrática ainda é restrita, pois centra-se em ações que não demandam poder de decisão. A título de ilustração, mesmo constando no Estatuto dos Grêmios, que os(as) coordenadores(as) têm o direito de participar das reuniões do Conselho Escolar, sem direito a voto devido à faixa etária, os(as) alunos(as) queixam de não receberem convite para reunião e nem encontrar disponível em nenhum setor da escola o cronograma dessas reuniões.

Logo, entendemos que ampliar a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) com a escola nas instâncias decisórias, ainda se constitui um imenso desafio. Isso porque essa construção depende de esforços coletivos, pois somente o respaldo da legislação e a boa vontade de toda a equipe da Secretaria de Educação e gestores(as) não bastam para que se concretize a participação democrática de todos(as) nas decisões escolares.

É necessário que a equipe pedagógica da escola, pais, mães e demais integrantes da comunidade escolar valorizem a criação de espaços de participação dos(as) estudantes na vida escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente (1990)*. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de ou-



tubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p. – (Série fontes de referência. Legislação ; n. 36).

BRASIL. *Lei 7398/85*. Disponível em <<http://www.leidireto.com.br/lei-7398.html>> . Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL. *Lei 10.639/03*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.> Acesso em: 30 ago. 2013.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm >Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

COSTA, Wilson Colares. *Os estudantes e os grêmios estudantis livres*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=205>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004, p.131.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ, Grêmios Estudantis na Rede Estadual de Ensino do Paraná. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Gestão Escolar. *Subsídios para Elaboração do Estatuto do Grêmios Estudantis na Rede Estadual de Ensino do Paraná*. 2009. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/versao_para_novo_material_do_gremioIIrevisado_\(1\).doc](http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/versao_para_novo_material_do_gremioIIrevisado_(1).doc)>. Acesso em: 19 jun. 2013.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão da escola pública: a participação da comunidade*. In: Vítor Henrique Paro. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2005.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PESCUMA, Derna. *O Grêmio estudantil: uma realidade a ser conquistada*. Dissertação de Mestrado. 1990. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SANFELICE, José Luis. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p.165-166.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente. *D.O.M. Ano XXV Nº 4254-A*, de 08 de outubro de 2013. Disponível em: <[http://www.uberlandia.mg.gov.br/? pagina=Conteudo&id=2221](http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=2221)>. Acesso em: 01 dez. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Consolidado do II Fórum dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender*. Uberlândia: SME, 2015 Disponível em: <<http://cemepe.ntecemepe.com/nucleos/nucleo-deassuntos estudantis>>. Acesso em: 13 abr. 2016. (Texto digitado)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Teóricas e Práticas Elaboradas com Profissionais da Educação, Membros dos Grêmios Estudantis e Conselheiros(as) do Conselho Municipal de Educação: um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2016*. Uberlândia: SME, 2015. Disponível em: <<http://cemepe.ntecemepe.com/plano-de-formacao-cemepe>>. Acesso em: 10 Fev 2015. (Texto digitado)

UBERLÂNDIA, *Decreto 14.035/2013*. Uberlândia: Diário Oficial do Município. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/7602.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2015.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. *D.O.M. Ano XXV Nº 4203*, 26 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=2160>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As Instâncias Colegiadas da Escola. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (org). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.120.

A FAMÍLIA, SEUS DIREITOS, SEUS DEVERES, SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

DANIELA CRISTINA PEDROSA BITTENCOURT MARTINEZ

MÁRCIA PIRES DA MOTTA

LÍVIO ENÉAS LANGONI DE OLIVEIRA

GLÁUCIA TERESA SOARES PIRES

PATRÍCIA MENDES NAHAS SALOMÃO¹

1 Promotores(as) de Justiça de Defesa dos Direitos das Famílias da comarca de Uberlândia, Minas Gerais.

*A educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para mudar o mundo.
Devemos promover a coragem onde há medo,
promover o acordo onde existe conflito e
inspirar esperança onde há desespero.*
(NELSON MANDELA, 1918-2013)

INTRODUÇÃO

Pensar a família é antes de tudo pensar na constituição do Ser que se torna Humano a partir e por meio da interação social que ali ocorre e/ou pressupõe-se que ocorra, pois nascemos, crescemos e convivemos em um “mundo social”. Além disso é nesse meio que se desenvolvem as características humanas, o relacionar-se consigo, com os(as) outros(as) e com o contexto sociocultural. É nesse contexto que se aprende e se desenvolve as garantias e possibilidades de sobrevivência material, social, emocional e psicológica, tanto para o “bem”, quanto para o “mal”. Mas há que se pensar este contexto das primeiras relações tendo como parâmetros a estrutura social, ou seja, a sociabilidade desse ordenamento social burguês, que impõe valores sociais e estabelece as regras que formam os indivíduos como indivíduos sociais.

Nessa perspectiva, a presente análise pretende socializar o que foi a experiência do Projeto “Família Sou Fã”, desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia e os(as) Promotores(as) de Justiça de Defesa dos Direitos das Famílias da comarca de Uberlândia. Fez-se, para tanto, uma breve



abordagem acerca do papel das famílias em relação ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, notadamente educacional, destacando aspectos sobre as mudanças de paradigmas ao conceito de família(s), historicamente (re)construído e (re)configurado e, ainda, apresenta a importância dos vínculos de afeto para o exercício dos deveres familiares em face de crianças e adolescentes; observações acerca da multifamiliaridade; a responsabilidade parental a as obrigações da Escola nos cuidados com as crianças e adolescentes; o afeto como elo entre a escola e a família e, por fim, apresenta o projeto “Família Sou Fã” enquanto um instrumento de inclusão familiar no processo educacional de crianças e adolescentes do município de Uberlândia.

A FAMÍLIA E O AFETO: OS DEVERES DE PROTEÇÃO E A CONFIANÇA FAMILIAR

Todo grupo familiar é protegido constitucionalmente como legítimo, independentemente da sua configuração. A partir dessa premissa, os laços afetivos que possibilitam a constituição de uma família são importantes e devem ser considerados e reconhecidos, tornando-a uma comunidade de afeto. Mediante esta afirmativa há que se considerar como elementos importantes a proteção, o carinho e o afeto neste contexto sociorrelacional. Nessa perspectiva, a família pode ser reconhecida como o espaço onde as pessoas exercitam afeto, troca de vivências, experiências e partilham da sua intimidade.

Diante deste movimento da realidade, os juristas igualmente têm, aos poucos, desenvolvido outras percepções e, nesse sentido, compreendido que os laços existentes entre os sujeitos é que determinam a sua intenção ou não de construir uma família. Portanto, são merecedores da proteção legal, sob pena de se diferenciar, de forma não razoável, situações fáticas na prática idênticas. Deu-se, pois, o primeiro passo para a construção dos modernos conceitos legais de

família, na medida em que se instituiu o afeto como o elemento capaz de legitimar a criação de um núcleo familiar, passando-se a definir o parentesco como a relação que vincula os membros de uma entidade, não apenas em razão da consanguinidade, mas também da origem afetiva.

Há que se ressaltar que o conceito de família, após o advento da Constituição Federal de 1988, transmudou-se, passando a ser instrumento e meio para pensar em “família” tendo como base, também, a afetividade. A partir dessa normativa (CF/1988), a família fundamentada em vínculos biológicos e em laços afetivos é reconhecida como a base da sociedade (art. 226), apresentando-se como o espaço para a realização pessoal de seus membros. Por realização pessoal, deve-se entender todo o esforço direcionado à busca da felicidade e do bem de todos(as), cabendo à família, à sociedade e ao Estado (artigos 3º e 226, CF/1988) providenciar e garantir os meios e os instrumentos para tanto.

As relações entre os indivíduos de um mesmo núcleo familiar se estabelecem a partir de um elemento imprescindível e que orienta o comportamento de cada um(a) deles(as), qual seja, a confiança. Desta forma, presume-se que nenhuma conduta será exercida em desfavor do(a) outro(a), mas apenas aquela legitimamente apropriada para a realização do bem. No ensinamento de Farias e Rosenthal (2008, p. 23): “confiar é acreditar (credere), é manter, com fé (fides) e fidelidade, a conduta, as escolhas e o meio; confiança é aparência, informação, transparência, diligência e ética no exteriorizar vontades”. A confiança desenvolve laços e vínculos sólidos nas relações familiares, reciprocamente, sendo que a proteção constitucional da família conduz a um entendimento de que *deve ser* ela considerada como ambiente para a realização do ser humano, bem como responsável pelo seu desenvolvimento, na medida em que são geradas expectativas legítimas de comportamentos. Gama dispõe que:



[...] a dignidade da pessoa humana figura no ápice do ordenamento jurídico, e é na família que ela encontra o solo adequado para firmar suas raízes e estabelecer o seu desenvolvimento, não existindo outra razão pela qual o Estado confere especial proteção à família. (GAMA, 2003, p. 105).

Nessa perspectiva, Faria (2010, p. 211-212) encerra, acerca do princípio que:

Não se olvide que o nível de confiança existente nas relações familiares é, particularmente, relevante para o desenvolvimento da personalidade e a realização pessoal daqueles que compõem a entidade familiar. Assim, nas relações de família exige-se dos sujeitos um comportamento ético coerente, não criando indevidas expectativas e esperanças no(s) outro(s). É um verdadeiro dever jurídico de não se comportar contrariamente às expectativas produzidas, obrigação que alcança não apenas as relações patrimoniais de família, mas também aquelas de conteúdo pessoal, existencial. (FARIA, 2010, p. 211-212).

O dever jurídico de proteção, portanto, decorre do princípio da confiança, em cujas bases se sedimenta uma entidade familiar. A proteção das crianças e adolescentes estará sempre relacionada aos esforços que sua família fará para lhes promover o desenvolvimento pessoal, emocional, físico e educacional. Em todas as famílias deve ser exercitada a solidariedade que pressupõe o estabelecimento de medidas de proteção integral, o que estimulou o legislador a incumbir à família, por exemplo, no artigo 227 da Constituição da República, o **dever jurídico** de assegurar às suas crianças e adolescentes o seu desenvolvimento com dignidade. Na doutrina de Madaleno (2011, p.90), verifica-se:

A solidariedade é princípio e oxigênio de todas as relações familiares e afetivas, porque esses vínculos só podem se sustentar e se desenvolver em am-

biente recíproco de compreensão e cooperação, ajudando-se mutuamente sempre que se fizer necessário. (MADALENO, 2011, p. 90).

A família, pois, se mantém íntegra enquanto os seus membros exercitarem a solidariedade. Em termos constitucionais, observa-se que o(a) legislador(a) optou por trazer o princípio da proteção integral especificadamente ao tratar da criança e do adolescente, o que leva à conclusão da preocupação com o seu crescimento cidadão. O Artigo 227 da Constituição Federal 1988 encerra que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL. Constituição Federal, 1988, Art. 227).

A partir desse Artigo 227 as normas constitucionais devem ser reconhecidas levando em conta o princípio da proteção integral uma vez que se conferiu às entidades familiares a condição de responsáveis precípuas pela dignidade, bem-estar e pela vida de seus membros, especialmente crianças e adolescentes, aí incluídos de forma relevante, a sua educação completa, composta dos valores humanitários prestados pelas famílias e os conteúdos formais oferecidos pelas entidades escolares.

O Artigo 226 da Constituição Federal determinou à família em corresponsabilidade com a sociedade e o Estado a função/papel na formação/proteção integral dos sujeitos, razão pela qual não é dado afastá-la da responsabilidade de oferecer às crianças e aos(às) adolescentes o desenvolvimento educacional, com o devido acompanhamento e coparticipação nas atividades escolares, para garantir-lhes a efetiva dignidade que é inerente à pessoa humana.



O exercício do dever de proteção das famílias quanto ao desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes possibilitará a construção de uma sociedade justa e a realização de um Estado democrático. O princípio constitucional da proteção integral foi construído não para ser mera norma programática, mas para garantir verdadeira eficácia ao gozo dos direitos fundamentais, assegurando às crianças e aos(às) adolescentes a dignidade, tal como se espera de uma democracia substancialmente instalada. Assim é que se pode asseverar que a família é:

[...] a instituição social primária, podendo ser considerada um regime de relações interpessoais e sociais, com ou sem a presença da sexualidade humana, como desiderato de colaborar para a realização das pessoas humanas que compõem um determinado núcleo (FARIAS; ROSENVALD, 2008, p.9).

É a afetividade, presente nas entidades familiares, que deve mobilizar os seus sujeitos à promoção da felicidade recíproca, e para a qual devem executar esforços de proteção. Por esta razão, e atento aos princípios da confiança e da solidariedade, o constituinte atribuiu à família uma série de responsabilidades por ser a instituição primeira a garantir aos seus membros, a proteção que também é atribuída à sociedade e ao Estado (art. 227, CF). As disposições constitucionais que elevam a família à condição de responsável primordial pelo desenvolvimento de seus membros se embasam em princípios éticos e morais, fundamentos básicos para as relações sociais dos/entre os seres humanos.

As relações familiares devem evitar comportamentos negativos, omissos, negligentes que possam prejudicar seus membros. Ao contrário, a sua função social reside exatamente na promoção do bem comum de suas crianças e adolescentes e é sustentada nos princípios do respeito e da solidariedade. A responsabilidade da família requer, portanto, o cumprimento de deveres éticos e morais, destinados a

aprimorar o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, no sentido de contribuir com a sua formação integral, e, com isso, para a realização de uma sociedade justa, livre e solidária.

A ordem jurídica é dotada de valores morais e estabelece diretrizes de comportamentos necessários à realização do bem comum, para a formação de uma sociedade justa e solidária. Com efeito, “O direito é a ordem normativa vigente em cada sociedade destinada a estabelecer os aspectos fundamentais da convivência que condicionam a paz social e a realização das pessoas, que se funda em critérios com exigência absoluta de observância.” (ASCENÇÃO, 2005, p.200)

As entidades familiares se constroem a partir de um vínculo de afeto, do qual decorre o dever jurídico de proteção, fundamentado nos princípios da solidariedade e da confiança que devem orientar as famílias a se engajarem no processo educacional das crianças e adolescentes. Assim, conclui-se que as normas constitucionais estabelecem que a família **deve ser**, em virtude da sua estrutura formada a partir do afeto, da confiança e da solidariedade, em caráter preferencial, a responsável pela proteção dos direitos individuais das crianças e dos(as) adolescentes, possuindo caráter de exigibilidade inequívoco, de modo que no ambiente das escolas, os pais, as mães e/ou responsáveis devem ser considerados(as) corresponsáveis por conferir às crianças e aos(as) adolescentes, o suporte necessário para o desenvolvimento escolar, além de propiciar-lhes a formação moral e ética necessária às relações humanas.

ASPECTOS GERAIS DAS ENTIDADES FAMILIARES E MULTIFAMILIARIDADE

Do ponto de vista jurídico, a família é uma instituição, ou seja, um conjunto de indivíduos ordenados e organizados conforme sua disciplina própria, que é o Direito das Famílias. De maneira mais



sintética, “é o grupo de pessoas ligadas pelo vínculo do casamento, pela relação de parentesco ou pelo sentimento do afeto”. (AMARAL, 2008, p.176). Todavia, o conceito de família não deve ser entendido em caráter absoluto e permanente, uma vez que se baseia nas relações humanas, sociais e culturais que se transformam ao longo do tempo e estão em constante evolução, mas deve ser compreendido após uma análise multidisciplinar da matéria.

É inegável que a multiplicidade e variedade de fatores (de diversas matizes) não permitem fixar modelo familiar uniforme, sendo mister compreender a família de acordo com os movimentos que constituem as relações sociais ao longo do tempo (2016). À luz do Código Civil de 1916, a família era matrimonializada, ou seja, constituída apenas pelo casamento; patriarcal e hierarquizada, tendo o marido como chefe da sociedade conjugal; heteroparental e com a finalidade de reprodução, com a exclusão da tutela jurisdicional das demais espécies de entidades familiares e dos(as) filhos(as) não concebidos(as) na constância do casamento, que eram considerados(as) ilegítimos(as). Além disso, apresentava nítido caráter institucional e patrimonial, sendo que os seus membros se uniam para a formação de um patrimônio, com o predomínio dos interesses de ordem econômica do núcleo familiar.

Com a transformação das relações socioeconômicas e culturais novas formas de convívio foram surgindo e se desenvolvendo sem se aterem ao modelo rígido e tradicional insculpido pelo Código Civil de 1916. Felizmente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 ocorreu uma verdadeira revolução em relação ao Direito das Famílias com o reconhecimento da existência de outras entidades familiares além daquelas tradicionais originadas pelo casamento; a proibição de quaisquer designações discriminatórias relativas a filiação e consagração dos princípios da dignidade e da realização da pessoa humana, da igualdade entre homens e mulheres, da liberdade e da

solidariedade social, compreendendo o ser humano como sujeito de direitos.

Na atualidade, a família é identificada pela existência de vínculos de afeto entre os(as) seus(suas) integrantes que possuem projetos e propósitos comuns e desejam o desenvolvimento da personalidade e a felicidade de cada um(a) dos seus membros.

O novo modelo de família funda-se sobre os pilares da repersonalização, da afetividade, da pluralidade e do eudemonismo, impingindo nova roupagem axiológica ao direito de família. Agora, a tônica reside no indivíduo e não mais nos bens ou coisas que guarnecem a relação familiar. A família instituição foi substituída pela família instrumento, ou seja, ela existe e contribui tanto para o desenvolvimento da personalidade de seus integrantes como para o crescimento e formação da própria sociedade, justificando-se, com isso, a sua proteção pelo Estado. (DIAS, 2008, p. 43).

O art. 226 da Constituição Federal preceitua que “a família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado” e os seus parágrafos reconhecem a união estável entre homem e mulher como entidade familiar (parágrafo 3º), como também a comunidade formada por qualquer dos seus pais descendentes (parágrafo 4º). Os(as) doutrinadores(as) e estudiosos(as) do direito passaram a discutir se o rol previsto no art. 226 da Carta Magna era taxativo ou exemplificativo. Assim, partindo da premissa que as entidades familiares são formadas por pessoas humanas e pelos laços de afeto existentes entre elas e que a interpretação da Constituição Federal deve se dar em consonância aos princípios da igualdade e liberdade, chegaram a inarredável conclusão de que é apenas exemplificativo, sob pena de se discriminar os demais agrupamentos familiares.

Nesse movimento, destaca-se que todas as instituições familiares possuem características comuns, quais sejam, a afetividade, como



seu fundamento e finalidade; a estabilidade, desconsiderando-se os relacionamentos casuais e sem comunhão de vida e a ostensibilidade. Quanto à união estável, a Constituição Federal de 1988 entendeu como aquela constituída entre um homem e uma mulher, conferindo juridicidade aos relacionamentos somente quando ocorresse a diversidade de sexos. Contudo, o Supremo Tribunal Federal, em emblemático julgamento sobre a matéria realizado em sede de controle de constitucionalidade e com efeitos vinculantes, reconheceu as uniões entre pessoas do mesmo sexo (homoafetivas) como entidades familiares e merecedoras da proteção estatal, levando em consideração que o fundamento destes relacionamentos é o afeto, bem como a aplicação dos princípios constitucionais da igualdade; da não discriminação, inclusive por orientação sexual e do pluralismo familiar, com submissão, portanto, das uniões homoafetivas às normas e princípios do Direito das Famílias. Farias e Rosenvald (2016), em análise sobre a questão, ponderam que “Por força desse novo entendimento, conclui-se que, em nosso país, o casamento e a união estável, podem se apresentar como entidades hetero ou homoafetivas, em igualdade de condições, requisitos e efeitos”.

Em atenção à realidade já vivenciada na sociedade brasileira, nossa lei maior previu também como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais, mães e seus(suas) descendentes. Esse núcleo familiar denominado monoparental é formado por pessoas sozinhas que convivem e criam os(as) seus(suas) filhos(as) sem contar com a presença de um(a) parceiro(a), como nas hipóteses de falecimento de um(a) dos(as) genitores(as); separação ou divórcio dos pais e mães; maternidade ou paternidade por pessoas solteiras, dentre outras.

Conforme já anteriormente destacado, a Constituição Federal alargou o conceito de família, entendendo-a de forma plural. Hodiernamente, a família não exige mais para o seu reconhecimento a diversidade de sexos, a prática de relacionamentos sexuais, a desigual-

dade de gerações e a hierarquização entre os seus membros. Por isso, a convivência entre pessoas que possuam ou não vínculos de parentesco, mas, dentro de uma estrutura com identidade de propósitos, caracteriza a família anaparental, citando-se como exemplo os casos de irmãos(ãs) que residem juntos(as). Conclui-se, portanto, diante dos novos paradigmas do Direito das Famílias que o elemento constitutivo dos vínculos familiares, como já ressaltado alhures, é o afeto, com vistas ao desenvolvimento pleno da personalidade e das potencialidades dos seus membros, sempre em busca da felicidade.

Nesse sentido, Chaves e Rosenvald afirmam que:

[...] a família existe em razão dos seus componentes, e não estes em função daquela, valorizando de forma definitiva e inescindível a pessoa humana. É o que se convencionou chamar de família eudemonista, caracterizada pela busca da felicidade pessoal e solidária de cada um dos seus membros. Trata-se de um novo modelo familiar, enfatizando a absorção do deslocamento do eixo fundamental do Direito das Famílias da instituição para a proteção especial da pessoa humana e de sua realização existencial dentro da sociedade. (CHAVES; ROSENVALD, 2016, p. 41)

A dissolubilidade do casamento e o desfazimento de relações afetivas pretéritas propiciaram a formação de instituições familiares denominadas pela doutrina como reconstituídas, recompostas, pluriparentais ou mosaico. As famílias reconstituídas são aquelas provenientes do casamento ou da união entre duas pessoas na qual uma delas ou ambas possuem filhos(as) oriundos(as) de um relacionamento anterior, criando-se novas figuras e vínculos com identidade própria. Melhor explicitando, o núcleo familiar é “reconstruído por casais onde um ou ambos são egressos de casamentos ou uniões anteriores. Eles trazem para a nova família seus filhos e muitas vezes, têm filhos em comum” (DIAS, 2008, p.49).



A lei 12.010 de 03 de agosto de 2009, com fundamento no princípio constitucional da pluralidade familiar, promoveu uma alteração no art. 25 do Estatuto da Criança e do Adolescente, reconhecendo ao lado da família natural (aquela formada pelos pais e seus descendentes) e da família substituta (aquela constituída através da guarda, tutela ou adoção), as famílias extensas ou ampliadas, consoante a seguir transcrito:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE).

Com a acuidade peculiar, Villela (1999, p.645) sintetiza que “a teoria e a prática das instituições de família dependem, em última análise, de nossa competência em dar e receber amor”.

A RESPONSABILIDADE PARENTAL E AS OBRIGAÇÕES DA ESCOLA NOS CUIDADOS COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A Declaração Universal dos Direitos do Homem adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 prevê, no art. 16.3, que “a Família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.” Da família oriunda apenas pelo matrimônio ao reconhecimento da pluralidade de entidades familiares, evoluiu o Direito das Famílias assentando-se em base constitucional (art. 226 da CF). A diversidade de constituição de instituições familiares trouxe, ainda, a afetividade como um

dos seus elementos integrantes. De fato, como já mencionado, é o afeto, considerado como balizamento de uma nova feição familiar, o alicerce para que seus membros possam se unir em torno dos objetivos comuns e enfrentar as adversidades diárias. A solidariedade dos componentes das instituições familiares é a base em um espaço aberto ao diálogo e baseado na confiança recíproca. A família é vista como a ambientação primária do homem e da mulher a fim de atender às expectativas da sociedade e às necessidades do próprio homem e da mulher.

Comentando sobre a família da pós-modernidade, Farias (2011, p.436) aborda a dimensão da família e ressalta seu enfoque multidisciplinar:

Induvidosamente, a família traz consigo uma dimensão biológica, espiritual e social, afigurando-se necessária, por conseguinte, sua compreensão a partir de uma feição ampla, considerando suas idiossincrasias e peculiaridades, o que exige a participação de diferentes ramos do conhecimento, tais como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia, a teologia, a biologia (e, por igual, da biotecnologia e a bioética) e, ainda, da ciência do direito. (FARIAS, 2011, p. 436).

O princípio da função social da família prevê a proteção integral de seus membros de forma a assegurar a condição de desenvolvimento socioafetivo e intelectual de todos(as).

Transpostos o princípio da confiança, da afetividade e o dever de solidariedade, normas legais prescrevem a obrigação dos pais, das mães e responsáveis em relação a seus(suas) filhos(as). (Dessen; Polonia apud Kreppner, 2007, p.32) discorrem que:

A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades.



Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais. (DESSEN; POLONIA APUD KREPPNER, 2007, p.32).

Das interações familiares se vê o poder de transformação na sociedade por meio da unidade dinâmica de aprendizagem humana. Neste contexto, o ente familiar tem atribuição de construção de valores, no aprendizado da administração e resolução de conflitos interpessoais, na transmissão de conhecimentos culturais e morais, na propagação de modelos de vida e tradições, sendo que as regras e condutas básicas de seus membros fornecem a estrutura mínima para a socialização da criança e do(a) adolescente.

Nos primórdios, apenas como obrigações naturais e morais, atualmente decorre da legislação vigente o dever de guarda e sustento dos filhos menores e incapazes, o dever de educá-los, o dever de proteção e cuidado (art. 1566, art. 1634, art. 1724 do Código Civil; art. 22 e art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente), derivando, ainda, do poder familiar direitos dos pais/mães como ter os(as) filhos(as) consigo e a convivência saudável com eles(as), sendo duramente penalizada a prática de atos tendentes a afastar a prole do(a) genitor(a), o que pode caracterizar a alienação parental. No Código Civil Brasileiro, nos artigos 1583 a 1590, ainda se prevê expressamente a proteção dos(as) filhos(as) em caso de rompimento da sociedade conjugal.

O conteúdo do poder familiar foi sensivelmente modificado, como leciona Pereira (2011, p.189):

O pátrio poder, é cediço, teve seu conteúdo visceralmente modificado. O próprio nome do instituto não reflete mais seu efetivo significado. O pátrio poder é, mais do que um poder, um complexo de deveres dos pais em relação aos filhos, colimando conquistem estes uma boa formação in-

telectual, moral, dentro da maior higidez somática e psíquica. Não mais importa o interesse dos pais, mas sim o interesse dos filhos. Tanto que, em caso de separação dos pais, a guarda do menor é equacionada em função do que lhe convém, abstraído o desejo dos pais, que, por sinal, seguidamente utilizam os menores como instrumento de hostilização recíproca. (PEREIRA, 2011, p.189)

Aos pais e às mães incumbe o dever de sustentar os(as) filhos(as) menores e/ou incapazes. A ilustre doutrinadora Nery (2013, p.22) conceitua alimentos e indica o dever legal de prestá-los:

Entende-se por alimentos a prestação que caracteriza tudo aquilo de que alguém necessita para sobreviver, exteriorizado em prestações que o alimentante deve ao alimentado com a finalidade precípua de garantir-lhe a sobrevivência. No Direito de Família, o vínculo de parentesco (art. 229 da CF/ 1988; arts. 1694 e 1697 do CC/ 2002; arts. 396 e 398 do CC/ 1916; art. 20 da Lei 8069/ 1990) e o vínculo matrimonial (art. 1566, III, do CC/ 2002; art 231, III, do CC/ 1916; art. 19 da Lei 6515/ 77) criam o dever legal de prestar alimentos. Na modernidade do Direito de Família, o princípio da solidariedade e da boa-fé também criam teias que, por vezes, apontam para o dever legal de alimentar. (NERY 2013, p. 22).

Há a obrigação legal de educação como vertente do desenvolvimento humano, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), além da Carta Magna. O direito fundamental à educação é previsto na Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.104).



Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, p.35) traz regras sobre educação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- direito de ser respeitado por seus educadores;
- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, p.35).

Demais disso, no art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), existem imposições ao Estado como o fornecimento do ensino fundamental obrigatório e gratuito, atendimento educacional especializado aos(as) portadores(as) de deficiência, atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, entre outras determinações. Os pais, as mães ou responsáveis, por sua vez, têm obrigação de matricular seus(suas) filhos(as) na rede regular de ensino (art. 55 da Lei 8069/90). Preleciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/ 96, o seguinte:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.7).

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (ARENDE, 2016). A autora destaca também que à família cabe a responsabilidade de cuidar para o bem estar de seus(suas) filhos(as) enquanto que à escola é destinada a responsabilidade pelo livre desenvolvimento da aprendizagem que vislumbre potencializar as qualidades e talentos pessoais dos(as) educandos(as). Ressalta, ainda, que a escola “é a instituição que se interpõe entre o mundo e o domínio privado do lar.” (ARENDE, 2016).

A escola, como ambiente multicultural (ARENDE, 2016), também tem sua função social tal qual a família. Para a inserção de seus(-suas) alunos(as) na sociedade e para que estes(as) aprendam a viver e lidar com as singulares demandas em um mundo globalizado, superando suas dificuldades, a escola tem objetivo e metas determinadas, contando com diversas atividades ministradas por pessoas com características e instruções diferenciadas. Demais disso, não só as tarefas em sala de aula e os períodos informais ou culturais extraclasses, tudo propicia a interação entre o ser e o meio social. A convivência em grupo orienta a inserção na coletividade.

Incumbe diferenciar educação de escolarização, afastando eventual visão deturpada de que a aprendizagem só se dá na escola enquanto que provado, ao longo da história da humanidade, que a família realmente contribui para o conhecimento e que o aprendizado acontece ao longo da vida com a experiência e práticas diversas. No momento em que a família deixou de ser a única responsável pela educação dos(as) filhos(as), a escola assumiu a responsabilidade pelos conhecimentos técnicos e científicos. A família surge como entidade agregadora do processo educativo.

Nas sociedades modernas e democráticas, a educação escolar tornou-se compulsória em fins do século XIX, muito embora a expansão do ensino, afastando-o das classes elitistas, tenha começado com o



movimento iluminista no século XVIII. Cortella (2014) sinaliza que as famílias estão confundindo escolarização com educação e que os pais, as mães e responsáveis precisam retomar seu papel porque ter filho(a) dá trabalho. Contudo, sabe-se que a construção de valores nos indivíduos é um processo lento e gradativo. Decerto que a função da escola é promover atividades educativas formais, planejadas e orientadas por pessoal qualificado, sendo função primeira do(a) professor(a) a de mediador(a) do conhecimento por meio de materiais concretos, padrões e modelos de aprendizagem e comportamento mediante o uso de estratégias específicas. Há aproveitamento cultural também em atividades recreativas, competitivas e jogos.

Para o sucesso do letramento, deve haver uma sólida parceria família/escola, reconhecendo o papel diferenciado de ambas. Se por um lado o(a) aluno(a) exerce um papel de maior autonomia e independência fora do ambiente familiar, a escola deve saber compreender as experiências no âmbito do cotidiano familiar para aprimorar o saber culturalmente organizado. Os pais, as mães e responsáveis devem se preocupar e se envolver nas atividades escolares dos(as) filhos(as) independentemente do nível socioeconômico ou cultural em diversas formas de engajamento. Laços afetivos estruturados no seio da família e consolidados na escola permitem que o indivíduo possa melhor lidar com seus conflitos.

O AFETO COMO ELO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

A rigor, conforme destacado, não existe um local específico para a prática da educação, que pode ser levada a efeito pela família e pela escola, assim como também não há tempo delimitado para educar. Impossível definir um estágio, uma fase, um período. E mais: não há como precisar um(a) responsável pela educação. Afinal, “educar”, como se depreende da própria etimologia da palavra, significa condu-

zir a pessoa para fora de si ao encontro do mundo. Frisa-se que “educar” vem do vocábulo latino “educare” (e + ducare), com destaque de que o prefixo “e” tem o sentido de externalizar e o termo “ducare” corresponde à ideia de guiar, levar, conduzir. Assim, fácil concluir que educar não é uma tarefa a ser desempenhada, mas um processo que se inicia juntamente com a concepção do ser humano, de forma espontânea, continuada, progressiva, reflexiva e recíproca.

As pesquisas científicas apontam que desde o ventre materno, é possível ao feto a percepção de estímulos, com o compartilhamento de sentimentos vivenciados pela genitora, tais como o medo, a tranquilidade, a ansiedade e a alegria, dentre outros. Igualmente, foi constatado que o(a) nascituro(a) experimenta as sensações ocorridas no ambiente externo, razão pela qual, após o nascimento, o(a) bebê é capaz de reconhecer vozes familiares, demonstrando reações específicas.

Piontelli afirma que:

À medida que minha experiência se desenvolvia, ficava cada vez mais impactada pela individualidade dos movimentos de cada feto, pelas suas posturas e reações preferidas. Não podia mais considerar os fetos observados por mim como não sendo pessoas, uma vez que cada um deles parecia já como sendo um indivíduo com personalidade própria, preferências e reações. Cada feto também parecia relacionar-se de formas diferentes com o seu próprio ambiente e os vários componentes que faziam parte dele. (PIONTELLI, 1992, p.23).

Também, não há um espaço institucional para que a educação se manifeste como fenômeno social. A educação ocorre em todos os incontáveis espaços vitais, bastando que o homem e a mulher transponham a sua esfera íntima, partindo de seu conhecimento pessoal para o reconhecimento dos(as) outros(as) com os quais se relaciona e interage durante toda a vida. Por fim, não tem uma dicotomia entre educador(a) e aprendiz, pois ambos são protagonistas do saber.



Acredita-se que a busca do conhecimento deve sempre se pautar em princípios humanísticos, por ser esta a melhor maneira de garantir que o homem e a mulher serão cada vez mais comprometidos consigo, com seus(suas) semelhantes e com os demais seres e elementos da natureza. O saber compartilhado deve ser símbolo de amor e não arma para humilhar ou dominar outro homem, outra mulher.

Na atualidade, as famílias são mais diversificadas, não aceitam a ditadura das formalizações e formatações, pois foram democratizadas sob o pálio do afeto. Doutro turno, as escolas precisam se adaptar aos novos tempos – incluindo a inovação em seus currículos escolares, para manterem acesa a chama do entusiasmo das pessoas pelo aprendizado. Mister a identificação individual, o florescimento da sensação de pertencimento, de agregação, para que, forte e apoderada, a pessoa possa se desarmar ao entrar em contato com o diferente, tanto no que tange às novas manifestações pessoais quanto às novas configurações de famílias.

Nunca demais lembrar que para aprender/ensinar, precisa-se “ser”. Ser pessoa compromissada com a própria felicidade e daquelas com as quais convive, e, para tanto, indispensável o aperfeiçoamento progressivo e ininterrupto. Afinal, se a perfeição não faz parte da característica humana, com certeza, a evolução, em todos os aspectos, dentre eles, o físico, o social, o mental, o emocional e o espiritual, faz parte da conquista da sobrevivência. Se é certo que não existe um método infalível para a convivência familiar e escolar saudáveis, indiscutível que há instrumentos para a conquista de um ambiente favorável ao crescimento e desenvolvimento biopsicofísicos das pessoas que vivem em comunidades.

É no afeto que repousa a confiança, pois antes mesmo de ser conquistada a fala, as pessoas se comunicavam por intermédio de gestos de carinho. Saber entender o(a) outro(a), ler nas entrelinhas dos discursos, ouvir atentamente aquele(a) que fala, respeitar as diferenças, valorizar as aptidões, erradicar do seio familiar atos de agressão e violência como formas de disciplina, são pequenos passos para grandes caminhadas.

Não desperdiçar oportunidades para demonstrar os princípios humanitários e os valores éticos é de grande valia, pois em todos os locais e em todos os momentos, quer por intermédio da observação dos sinais de trânsito, quer nos jogos esportivos, nas salas de estar das residências e/ou nas salas de aulas das escolas, nas estações do ano, percebe-se a existência de regras específicas, maneiras de expressões da natureza e das diferenças do mundo.

Somente com sensibilidade consegue-se destacar os interesses de cada uma das pessoas que se relacionam em comunidade, sendo que tal percepção é fundamental para a satisfação das expectativas ou para os esclarecimentos referentes à impossibilidade de serem atendidos os anseios dos conviventes. Compreender que o conflito é inerente à vida, em virtude das diferenças na forma de pensar, agir e desejar é importante para que as pessoas não se afastem de outras que não compartilham os mesmos pensamentos. A referida conduta de afastamento implica na resistência ao aprendizado, uma vez que cada pessoa deixará de conhecer e avaliar diversas maneiras de interpretar episódios, com os quais poderá se deparar durante a existência.

Ver com atenção, com enfoque cooperativo e não competitivo, gera a reunião dos afetos, das competências, talentos e virtudes e daí, conquista-se novos campos visuais. Em suma, a elucidação dos desejos e das expectativas do ser humano é uma forma de conhecimento que amplifica os saberes e deve ser usada como chave para a abertura de novos relacionamentos socioafetivos, notadamente, aqueles envolvendo a família e a escola.

O PROJETO "FAMÍLIA SOU FÃ":
UM INSTRUMENTO DE INCLUSÃO FAMILIAR
NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A sociedade contemporânea, como demonstrado, passa por transformações rápidas e profundas, não apenas nas áreas científicas e



do conhecimento humano, mas principalmente nos relacionamentos pessoais e familiares. Tais mudanças são facilmente perceptíveis no cotidiano. Ainda na primeira metade do século XX, apenas a título de exemplo, uma mulher solteira que se apresentasse grávida, seria motivo de escândalo e de discriminação social. Com a evolução dos costumes, algumas mulheres, mormente aquelas dotadas de certo grau de instrução e/ou com independência financeira, optam por assumir a maternidade e a criação do(a) filho(a) sem que estejam civilmente casadas ou convivendo maritalmente, e são aceitas com naturalidade.

A referida transformação social se refletiu nos núcleos familiares, com o surgimento de novos modelos de família, todas elas a exigir a proteção do Estado. A tradicional família de inspiração cristã, composta por homem e mulher unidos pelos laços do casamento civil e religioso, este último considerado indissolúvel, convive com outras organizações familiares, chefiadas apenas por um(a) dos(as) genitores(as), ou compostas por avós, irmãos(ãs), ou derivadas de uniões homoafetivas.

A essência da família, à luz do contemporâneo Direito das Famílias, não mais se prende apenas à sua formalização pelo casamento, civil ou religioso, mas sim à existência de afeto e de solidariedade recíproca entre os diversos membros da unidade familiar.

As diversas formas de organizações familiares também se refletem na vida escolar das crianças e dos(as) adolescentes. Muitas vezes, os pais, as mães ou guardiões(ãs) das crianças e adolescentes não se dão conta da real dimensão das funções protetivas ou do papel de cuidadores(as), seja por limitações de instrução, carências afetivas ou pelo turbilhão social causado pela súbita evolução dos costumes e das alterações no modo de organização familiar. Assim, até mesmo inconscientemente, transferem as obrigações familiares para a escola, que se vê obrigada a assumir a responsabilidade parental para a qual não foi criada, encampando tarefas que não são as suas atividades fins e sem a necessária estrutura e capacitação para exercer o múnus.

Sob a realidade vivenciada na Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia, após visitas às Escolas da Rede Municipal de Ensino, com vistas à pesquisa e intervenção no cotidiano escolar, compreendeu-se que a temática violência perpassa todos os espaços e realidades e se encontra materializada nas relações sociais frequentes nas Unidades Escolares como possível reflexo da indefinição dos papéis sociais, notadamente, nos espaços familiar e escolar.

A identificação preliminar e atenta da celeuma envolvendo família/ escola possibilitou a avaliação dos métodos, instrumentos e recursos à disposição dos(as) envolvidos(as), no processo de intervenção educativa, aptos a atenuar os danos ocorridos em razão da inexistência de comunicação clara e eficaz entre os(as) protagonistas da educação, assim entendida, como toda e qualquer forma do conhecimento.

Além disso, da análise diuturna dos processos que tramitam pelas Varas de Família, percebeu-se, pela ótica do Ministério Público, que as mães, os pais/responsáveis estão desinformados(as) sobre o seu real papel na educação das crianças e adolescentes e na defesa de seus respectivos direitos indisponíveis, consistentes na convivência familiar harmônica, ao acesso ao ensino formal, saúde e sustento, razão pela qual muitas vezes negligenciam nestas questões. Desta forma, no âmbito das Promotorias de Justiça de Defesa das Famílias da comarca de Uberlândia, passou-se a analisar as medidas adequadas a serem adotadas visando à orientação das famílias, notadamente quanto ao seu genuíno papel no tocante à formação e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

A partir disso, os(as) Promotores(as) de Justiça com atribuições na área de Família encontraram na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, correspondência aos seus anseios, fundamentados nas premissas já destacadas, surgindo daí a ideia de um projeto amplo, democrático, participativo, no bojo do qual seriam realizadas diversas atividades, dentre as quais, palestras, debates, grupos de discussão e ações criativas e propositivas, voltadas, primordialmente, para crian-



ças, adolescentes e jovens adultos(as), com o objetivo de promover fóruns permanentes de discussão e reflexão acerca das temáticas Direitos Humanos, Educação e Pedagogia Ética dos Direitos e Deveres dos sujeitos destinatários do Projeto.

Dentre as ideias destaca-se a elaboração de um instrumento lúdico e pedagógico, de fácil leitura e compreensão, com ilustrações produzidas pelos(as) próprios(as) integrantes da comunidade escolar, visando compartilhar tanto com os(as) familiares dos(as) educandos(as), quanto com os(as) próprios(as) alunos(as), professores(as) e toda a comunidade escolar, noções de responsabilidade parental em cotejo com a responsabilidade escolar.

O Projeto intitulado “Família Sou Fã” começou a se formar dessa sinergia entre as Promotorias de Justiça de Defesa das Famílias da comarca de Uberlândia e a Secretaria Municipal de Educação.

Para tanto, foram realizadas várias reuniões, iniciadas, informalmente, no mês de abril de 2013, até que, finalmente, no início de 2014, as ações começaram a se materializar, surgindo, a partir daí, o primeiro esboço da, até então, chamada Cartilha de Responsabilidade Parental e Escolar. Nessa perspectiva, o Projeto foi iniciado e desenvolvido de forma conjunta entre o município de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação (SME)/Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE)/Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH) e pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais/Promotorias de Defesa dos Direitos das Famílias da Comarca de Uberlândia (MG).

Concebido para o Exercício 2014-2016, o Projeto “Família Sou Fã” é direcionado para o nível de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental I e II, EJA e AEE), e desenvolvido sob a responsabilidade do Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH) e Promotoria de Defesa dos Direitos das Famílias, com registro de que o seu público alvo são os(as) alunos(as) e respectivos fa-

miliares, corpo docente e demais servidores(as) vinculados(as) à Rede Municipal de Ensino, público este que foi inicialmente estimado em 10 mil pessoas.

Ademais, o empreendimento conta com a parceria do CEMEPE, com a previsão de colaboradores(as), tais como: Secretarias Municipais, ONGs ligadas ao interesse em tela e outras instituições vinculadas à Rede Municipal de Ensino, além da Promotoria Estadual de Educação – Proeduc–do Ministério Público do Estado de Minas Gerais. As atividades foram/são realizadas no CEMEPE e em outros locais, de acordo com a demanda e a necessidade para a execução do Projeto, notadamente nas escolas municipais.

O trabalho do Projeto tem como diretriz o desenvolvimento de ações concretas que privilegiem a temática família e as suas diversas vulnerabilidades e que se refletem, também, no contexto escolar. As ações se destinam às comunidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e/ou outras instituições escolares de outras redes de ensino interessadas.

No âmbito da educação, pensar a transformação ocorrida na família ao longo da história é o ponto de partida para a organização de qualquer proposta voltada para a possibilidade de transformar a realidade sociofamiliar. Para tal, é preciso conhecer os grupos familiares e identificar suas necessidades e demandas, de modo a promover a sua inclusão na Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, dando o encaminhamento e o acompanhamento a cada caso específico. Este acompanhamento familiar exige a integração de duas ações: assistencial e socioeducativa. A dimensão socioeducativa refere-se ao trabalho com as famílias, entendidas como sujeitos socio-culturais, com suas histórias e planos, com as quais se desenvolve uma reflexão sobre seu cotidiano e suas formas de organização.

Na seara do Ministério Público, considera-se o direito à convivência familiar ampla e harmônica e o direito à educação como direitos fundamentais das crianças e dos(as) adolescentes, assegurados por norma



constitucional, o que faz surgir, como dever indeclinável do Estado, da Família e da Sociedade, proporcionar condições satisfatórias e equilibradas para o desenvolvimento integral destes seres em formação.

O papel das escolas na complementação educacional das crianças e adolescentes depende da efetiva participação das entidades familiares. Primordialmente, cabe às famílias realizar a matrícula das crianças e adolescentes em escola pública ou privada, além, é claro, de acompanhar o seu desempenho socioeducacional. Mas o mero ato de matricular a criança ou adolescente e de fazê-los(as) frequentar a escola, não esgota o dever da família, pois as instituições educacionais não substituem a sua presença no desenvolvimento biopsicofísico, ético e intelectual. Sob tal aspecto, ressalta-se que a formação de um(a) cidadão(ã) é mais ampla do que a formação escolar, como já visto.

A função da família na educação deve ser privilegiada e resgatada, porque a ela cabe conferir às crianças e adolescentes os princípios éticos, valores universais e humanitários, de solidariedade, afetividade, honestidade, compaixão e outros. Já as funções educativas relacionadas ao conhecimento, às disciplinas curriculares, competem à escola, que deve reforçar os valores éticos, num sistema de parceria, fomentando em cada uma das crianças e adolescentes, os recursos individuais e aprimorando a noção de cidadania em todos os aspectos.

Em linhas gerais, o Projeto Família Sou Fã busca valorizar a responsabilidade parental na educação das crianças e adolescentes, especialmente, no que concerne a preservação e transmissão dos princípios humanitários, que devem ser reforçados pela escola. Pois à escola, como já dito, cabe o ensino formal das diversas disciplinas e o compartilhamento do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a família o núcleo responsável pela criação e desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, cabendo-lhe alicerçar o seu cres-

cimento sadio, o seu desenvolvimento integral, incluída toda a sua formação, moral e educacional, sob quaisquer aspectos, fornecendo-lhes tudo o que for necessário para garantir a dignidade assegurada na Constituição Federal como o seu objetivo primordial.

Em toda relação familiar, em virtude do princípio da confiança, espera-se a realização de condutas voltadas ao bem-estar do(a) outro(a), notadamente de crianças e adolescentes em idade escolar, e de sua efetiva proteção, sendo que o valor da confiança se destaca, neste tipo de relação, como referencial determinante aos comportamentos humanos, provocando expectativas positivas, que, em consequência, levam à caracterização de deveres jurídicos legítimos.

Não apenas as mudanças de paradigmas em relação ao conceito de entidade familiar, mas também a necessidade do resgate das responsabilidades da família no processo de desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes, vem exigindo dos poderes públicos e da sociedade, novos comportamentos para a concretização dos direitos educacionais das crianças e adolescentes, visando garantir-lhes a dignidade humana.

A família ingressa como agente socializador a estimular a parceria com a escola, destacando que ambos os espaços devem ser afetivos e efetivos para a aprendizagem de valores e conceitos básicos morais e sociais. A criança e o(a) adolescente se desenvolvem com as ações e práticas educativas parentais, com o estabelecimento de limites e regras, com os princípios éticos e humanitários demonstrados por seus pares assim como pela dedicação e estima, consubstanciadas nos laços de solidariedade e afetividade.

As condutas educativas praticadas na família, com amor e compromisso, com o crescimento de seus membros, vão, aos poucos, construindo sentimento de coesão, de compartilhamento, que conferirão segurança para que as pessoas tenham ousadia e coragem para enfrentar outras formas de relacionamentos sociais, fora dos seus limites domésticos.



A família, figura incorpórea, mas tão concreta na memória afetiva, garante a primeira identidade, que será a senha para ingresso ao campo fértil dos conhecimentos, perpassando pela própria subjetividade e prosseguindo por terras estrangeiras. Neste contexto, aporta-se à escola – “locus” secundário da experimentação existencial.

Os(as) pequeninos(as) devem contar com os afetos positivos acumulados, os valores éticos e humanísticos apresentados pela família, pois estes lhes possibilitarão ser aceitos(as) e acolhidos(as) como pessoas que precisam da complementação do(a) outro(a) para continuação da aprendizagem.

Percebe-se que a escola surge em momento posterior da vivência social, como apoiadora e parceira da família, assumindo caráter integrativo, sem a pretensão e/ou a responsabilidade de desempenhar atividade substitutiva.

Lembra-se que é a definição clara dos papéis sociais que confere segurança para a relação família e escola, bem como assegura bom relacionamento entre entidade familiar e a comunidade escolar. A clareza das habilidades, capacitações, competências e responsabilidades são essenciais para que não haja delegações inadequadas, notadamente de funções parentais e escolares, o que levaria, sem tergiversação, à confusão relacional dos(as) envolvidos(as).

A escola, instituição sólida, deve estar sempre renovando, inovando e apreendendo conhecimentos/concepções teórico-metodológicas com vista à qualificação dos serviços prestados à sociedade em geral e aos(às) educandos(as) e seus familiares de forma particular, incorporando e priorizando nas práticas pedagógicas a valorização das vivências advindas da realidade cotidiana desses(as) educandos(as). A acomodação não combina com o desenvolvimento e é imprescindível acompanhar o ritmo da vida, das novas tecnologias, das descobertas científicas, que determinam comportamentos e até mesmo a forma de comunicação social. A mesma sensação de pertencimento,

que reina na família, deve estar enraizada na escola, porque toda pessoa quer ser compreendida e atendida em suas multifacetárias indagações e não raras vezes a busca por respostas é uma tentativa para a própria transformação, amadurecimento, tornando-se protagonista da sua história.

Portanto, a família e a escola devem se especializar em estimular pessoas a desenvolverem a sua humanidade numa perspectiva de alteridade, para que a contribuição dessas instituições para o mundo transcenda as paredes dos lares e das instituições de ensino, criando verdadeiros(as) cidadãos(ãs) e fomentando o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, F. *Direito civil*: introdução. 7. ed. Rio de Janeiro: Renovar. 2008.
- ARENDDT, H. *Educar para crescer*. <www.educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/hannah-arendt-307899.shtml>. Acesso em: 04 abr. 2016.
- ASCENSÃO, J.O. *Introdução à Ciência do Direito*. 3. Ed. São Paulo: Renovar, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/constituicaoafederal1988.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei 8069/1990. Brasília, 1990. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70318/64.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9394/1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2016.
- CORTELLA, M.S. *A Escola passou a ser visto como um espaço de salvação*. 17 de maio de 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cortella-a-escola-passou-a-ser-vista-como-um-espacode-salvacao,1168058>>. Acesso em: 12 jan. 2016.



DESSEN, L.; POLONIA, A. *A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. São Paulo: Paidéia, 2007.

DIAS, M.B. *Manual de Direito das Famílias*. 5. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

FARIAS, C.C. *Doutrinas Essenciais Família e Sucessões*, vol I, Yussef Said Cahali e Francisco José Cahali (Org.) RT, 2011, São Paulo, p. 436.

FARIAS, C.C. Variações do Abuso do Direito nas Relações Familiares. In: RODRIGO, C.P. (Org.) *Família e Responsabilidade: Teoria e Prática do Direito de Família*. Porto alegre: Editora Magister, 2010. p. 211/212.

FARIAS, C. C.; ROSENVALD, N. *Direito das Famílias*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

FARIAS, C. C.; ROSENVALD, N. *Curso de Direito Civil: famílias*. 8ª edição. Salvador: Ed. JusPODIVM, 2016.

GAMA, G.C.N. Das relações de parentesco. In: DIAS, M.B.; PEREIRA, R. C(Coord). *Direito de Família e o novo Código Civil*. 3. ed., Belo Horizonte: Del Rey, 2003. p.105.

MADALENO, R. *Curso de Direito de Família*. 4. Ed. São Paulo: Editora Forense, 2011.

NERY, R.M.A. *Manual de Direito Civil: família*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

PEREIRA, J. Doutrina Essenciais: Família e Sucessões, volume I, Yussef Said Cahali e Francisco José Cahali (Org.). São Paulo: Editora RT, 2011, p. 189.

PIONTELLI, A. *De feto a criança: Um Estudo Observacional e Psicanalítico*. Rio de janeiro: Imago, 1992.

VILELA, J.B. As novas relações de família. 1999. *Anais do I Congresso de Direito de Família*. Belo Horizonte: Del Rey/IBDFAM, 1999, p. 645.



O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE A ESCOLA?

NAÍSA AFONSO DA SILVA¹

CARLOS ROBERTO VIEIRA²

TATIANI RABELO LAPA SANTOS³

BIANCA RANIERO⁴

CLEIDE MARIA DASILVA⁵

DENISE DA FONSECA⁶

LÚCIA FERRAZ DA SILVA⁷

SÔNIA REGINA DO NASCIMENTO TAVARES⁸

THAÍS COUTINHO DE SOUZA SILVA⁹

- 1 Mestre em Educação – Universidade Federal de Uberlândia; Especialista em Gestão Escolar; Membro da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil; Pedagoga e Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia; Professora da Pós-Graduação.
- 2 Mestre em Educação – UFU; Assessor Pedagógico da Educação Infantil; Analista Pedagógico da Rede Pública Municipal de Uberlândia.
- 3 Mestre em Educação – Universidade Federal de Uberlândia; Membro da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil; Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
- 4 Especialista em Supervisão, Orientação e Inspeção – Faculdade Católica; Membro da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil; Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
- 5 Especialista em Inspeção Escolar – Faculdade Católica; Membro da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil; Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
- 6 Especialista em Gestão Pública da Educação Municipal – Universidade Federal de Uberlândia; Membro da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil; Assistente Técnico Administrativo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
- 7 Mestre em Linguística – Universidade Federal de Uberlândia; Membro da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil; Assistente Técnico Administrativo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia;
- 8 Especialista em Educação Física – Universidade Federal de Uberlândia; Membro da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil; Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
- 9 Mestre em Educação – Universidade Federal de Uberlândia; Membro da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil; Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

*Brincar é viver criativamente no mundo.
Ter prazer em brincar é ter prazer em viver.*
(M. M. Machado)

Pensar a escola de educação infantil como espaço rico de experiências, de construção de cultura, de estabelecimento de laços afetivos, como um tempo de aprendizagem e de prazer, significa entender a criança como sujeito histórico, de direitos e produtor(a) de cultura. É nesta perspectiva que a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia tem desenvolvido ações formativas com a equipe gestora que envolve diretor(a), pedagogo(a) e inspetor(a) das Escolas Municipais de Educação Infantil no sentido de refletir sobre: o que entendo por criança e infâncias? Em qual perspectiva teórica a Rede Municipal trabalha? Quais as implicações práticas das políticas públicas adotadas?

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo trazer dados e reflexões sobre a escuta ativa feita com as crianças durante as visitas técnicas/pedagógicas¹ realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Uberlândia no sentido de desvelar o que as crianças dizem sobre a escola.

Entendemos que ouvir as crianças, o que pensam, dizem, gostam ou não gostam no espaço escolar, é fundamental para se construir

1 A Visita Técnica/Pedagógica é realizada com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Municipais de Educação Infantil observando: o espaço físico (organização do espaço, rotina e mobiliário) e a convivência entre os(as) profissionais e entre esses e as crianças; fazer a Escuta Ativa com todos os sujeitos da escola, principalmente com as crianças. Durante a visita, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil se reúne com a equipe gestora para juntos preencherem o instrumental de visita, refletir sobre as práticas pedagógicas, a gestão do conhecimento e a convivência, bem como promover orientações tendo como referência as Orientações Teóricas e Práticas Elaboradas com os Profissionais 2016.

uma escola de educação infantil que seja realmente humanizadora e que expresse os pilares da perspectiva histórico-cultural.

Ao longo da história educacional da rede municipal de Educação de Uberlândia, foram construídos vários documentos referenciais que fundamentam as concepções filosóficas educacionais, de modo especial, a *Carta de Princípios* (2003) que apresenta noções de convivência, de gestão democrática, de currículo e avaliação, para construção de uma escola democrática, popular e de qualidade social referenciada socialmente.

Dando continuidade aos propósitos apresentados no documento supracitado, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (Minas Gerais) construiu, coletivamente, nos anos de 2015 e 2016, as “Orientações teóricas e práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros(as) do conselho municipal de educação um convite à reflexão coletiva” no esforço de delinear uma proposta educacional para as instituições da Rede Municipal de Ensino.

Para construir, coletivamente, uma proposta educativa pautada na diversidade sociocultural de alunos(as), professores(as), gestores(as), educadores(as) e especialistas em educação (inspetores(as), supervisores(as) e orientadores(as)), assistentes administrativos(as) e auxiliar em serviços administrativos públicos, em seus diferentes saberes, e para que a escola, frente aos desafios que os(as) alunos(as) impõem a todos(as) os(as) educadores(as) e vice-versa, repensem sobre o discurso e as práticas pedagógicas para aqueles(as) que, em muitos momentos, são vistos em suas diferenças no espaço escolar, é fundamental (re)construir e (re)significar, cotidianamente, as práticas escolares. Para isso, é necessário colocar o foco da discussão nas questões paradigmáticas e teórico-metodológicas sobre educação, assim como propostas político-pedagógicas que estejam em sintonia com a educação que queremos para a Rede Pública Municipal de Ensino.

A educação precisa ser uma práxis social, capaz de modificar as ações dos sujeitos que a compõe, ou seja, modificar educadores(as) e alunos(as) na perspectiva de que aprendam a elaborar e a reelaborar os saberes, as práticas socioculturais em favor da transformação de si e da sociedade. Considerando a complexidade dessa intenção, defendemos a necessidade de conhecermos o entrecruzamento de concepções teórico-metodológicas de educação, do ensino e da aprendizagem que aproxima e, ao mesmo tempo, ajuda a elaborar propostas socioeducativas e pedagógicas para cada unidade escolar da Rede Pública Municipal de Ensino. Propostas estas que, nascendo da discussão coletiva no interior das escolas e do diálogo com a comunidade externa subsidiam a formulação da proposta básica de educação para a Rede, esclarecendo os princípios norteadores de um projeto educativo para uma cidade educadora.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação, com a participação social e popular, vem elaborando e desenvolvendo políticas públicas educacionais associadas à garantia de uma educação pautada no direito das crianças, da juventude e das pessoas adultas ao ingresso, à permanência e à conclusão com qualidade referenciada socialmente, conforme as orientações expressas na Lei Municipal nº 11.444/2013 e na “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”.

A Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, conforme consta na lei 11.444/2013, publicada no Diário Oficial do Município – DOM, 26 julho de 2013, tem como objetivos:

1. fomentar a articulação de esforços de diferentes instituições, no sentido de potencializar serviços e incentivar a cooperação entre essas, para a obtenção de objetivos compartilhados e vinculados à garantia do acesso, à permanência e à conclu-



- são, com qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos(as) adolescentes, dos(as) jovens e adultos(as);
2. propiciar as trocas de conhecimentos e de experiências, envolvendo órgãos vinculados aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ao Ministério Público, a organizações não governamentais, a organizações da sociedade civil, a órgãos de controle social da educação, a grupos de convivência dos(as) alunos(as) e a sociedade civil organizada, no que tange ao direito à escolarização;
 3. incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, visando a superação das dificuldades de acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos das infâncias, dos(as) adolescentes e dos(as) jovens e adultos(as);
 4. contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos, por meio do trabalho em rede, com foco na melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais;
 5. favorecer a construção de cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;
 6. ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;
 7. colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social;
 8. favorecer a interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos(as) alunos(as);

9. propor a elaboração de termos de cooperação, convênios e planos de trabalho, resguardando a especificidade e os objetivos comuns de cada instituição membro da Rede;
10. desenvolver programas e projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos;
11. criar mecanismos de comunicação permanente entre os membros da Rede e um fórum de discussão sobre a escolarização de cada aluno, sendo o cronograma e as pautas das reuniões do referido fórum definidos, coletivamente, pelos representantes das instituições membros da Rede;
12. fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado;
13. garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e de aprender.

A partir da proposta apresentada pela Lei 11.444/ 2013, que estabelece a Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender, foram efetivadas diversas ações com intuito de garantir uma escola pública, gratuita, laica e qualificada socialmente para as crianças da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - MG. Dentre as ações, elencamos algumas:

| Organização coletiva das Orientações teóricas e práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros(as) do conselho municipal de educação um convite à reflexão coletiva que aponta a metodologia de trabalho e os referenciais teóricos que nortearão o desenvolvimento da Prática Pedagógica nas escolas, qual seja: a perspectiva histórico cultural, que valoriza a cultura local, as interações e a experiência dos diferentes sujeitos.

| Rodas de Conversa realizadas nas escolas entre os profissionais e comunidade escolar para reflexão acerca dos problemas, de-

mandas e proposição de ações para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem das crianças. Ressaltamos que as rodas efetivadas com os profissionais estão previstas no Calendário Escolar da Rede Municipal de Educação.

| Elaboração do *Plano de ação dos/as profissionais de cada ano de ensino (PAPAE)*. Esse documento é construído, coletivamente, por todos(as) os(as) profissionais da escola, reunindo-se por agrupamentos. A elaboração do PAPAE auxilia os(as) profissionais a refletirem sobre as concepções de crianças e infâncias, especificidades de cada agrupamento, metodologia, avaliação e os eixos de trabalho que devem estar presentes na Educação Infantil. O PAPAE antecede a realização do planejamento individual do(a) professor(a). Isso significa que o(a) professor(a), na elaboração do seu planejamento individual, se apropria das concepções, metas e objetivos previstos e definidos no documento.

| Elaboração do Plano de Formação. Esse documento é construído por todas as Unidades Escolares de acordo com as orientações enviadas pelo Centro de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE). A elaboração deste documento é realizada a partir das demandas levantadas nas Rodas de Conversa com objetivo de refletir/estudar sobre as demandas/especificidades de cada Unidade Escolar.

| Visita técnica pedagógica e escuta ativa nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Com o intuito de acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições e promover reflexões junto à equipe, sobre a prática pedagógica desenvolvida na instituição.

Assim sendo, entendemos que a perspectiva histórico-cultural e a educação em rede, embora não engessadas em si mesmas, mas que mantém o diálogo com outras teorias, tais como: sociocultural de educação e ação comunicativa, contribuem para a efetivação dessa política.

A concepção teórico-metodológica fundamentada, especialmente, no pensamento de Vygotsky, coloca o sujeito sócio-histórico e a cultura no centro do amplo universo da educação.

Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito é resultado de um processo sócio-histórico onde a linguagem e a aprendizagem são fundamentais nesse processo. A ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada.

Entendemos que a proposta político-pedagógica de uma escola deve refletir sua identidade composta pelos(as) seus(suas) alunos(as), famílias e funcionários(as), tendo como objetivo um projeto cidadão(ã). Trata-se de um documento que dá visibilidade às práticas escolares e garante a reflexão sobre o direito à educação de qualidade. A escola é um espaço diverso, cheio de contradições e uma proposta pedagógica democrática deve levar em consideração toda a diferença, para que se estenda à comunidade a qual serve. Sendo assim, a participação de todos(as) na sua avaliação e elaboração é uma constante dentro do espaço escolar.

A Secretaria Municipal de Educação apoia e viabiliza momentos de discussão coletiva garantindo que a proposta seja referenciada socialmente, considerando histórias e manifestações culturais traduzidas nas diversas linguagens que compõem o sujeito humano. O respeito a essa diversidade é o princípio que norteia a elaboração de uma proposta efetiva. A qualidade da educação passa pela compreensão do sujeito sócio-histórico, portador de direitos, produtor de cultura e, portanto, capaz de realizar escolhas e definir caminhos para a sua própria educação. Faz-se necessário considerar a estrutura física da escola, a formação de seus(suas) profissionais, os conteúdos e as metodologias educacionais, assim como as formas de gestão e os recursos.

Neste sentido, acreditamos que a educação infantil é um espaço privilegiado para discussão e efetivação da perspectiva teórica adotada.

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), entendemos que a educação infantil deve assegurar à criança seus direitos fundamentais: brincadeiras, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a nature-

za, higiene e saúde, alimentação sadia, desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, movimento em espaços amplos, proteção, afeto e amizade, expressão de seus sentimentos, especial atenção no período de adaptação, desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa.

Para tanto, os espaços das instituições de educação infantil devem ser organizados com o objetivo de estimular a brincadeira, o desenvolvimento e a curiosidade das crianças, proporcionando experiências variadas para que elas se apropriem dos significados socialmente construídos e atribuam sentido e significado ao que aprendem e realizam.

Compreendemos que os espaços da educação infantil não são neutros. Por isso, a sua organização reflete a concepção que se tem de criança, de infância e educação.

Segundo Vieira (2009),

Desse modo entendemos que um espaço para a educação de crianças pequenas deve valorizar o acesso livre de materiais e objetos, o brincar, a comunicação e interação entre os sujeitos com o objetivo de promover a cooperação, a motivação, a autonomia, a diversidade de atividades que promovam a apropriação máxima da cultura e, enfim, o desenvolvimento pleno desses sujeitos. Assim, a organização do espaço da sala de educação infantil deve tornar os objetos e materiais acessíveis às crianças possibilitando atividades através da exploração e experiências dos mesmos no contexto histórico-cultural, o relacionamento entre as crianças e seus pares, com os adultos e com o meio contribuindo para uma melhor interação e comunicação entre os sujeitos no processo de apropriação das qualidades humanas. (VIEIRA, 2009, p.41).

Assim, acreditamos que os espaços das instituições de educação infantil devem ser pensados e organizados como um lugar rico de

materiais e instrumentos, que estimule as vivências diversificadas das crianças com as diferentes linguagens, bem como o contato com a produção cultural da humanidade.

{...} as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma “inocente decoração de ambiente”, estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como “máquinas de ensinar”. (CUNHA, 2005, p.135).

As maneiras de arrumar a sala, a disposição dos mobiliários, a altura dos móveis, assim como de outros materiais e brinquedos, diz o que entendemos por criança e infância. Por isso, a orientação da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil é que as salas sejam organizadas de forma que permitam a livre movimentação das crianças. Os painéis (chamada, calendário, números, alfabeto, rotina etc.) sejam colocados na altura das crianças e que a sala apresente um ambiente alfabetizador, com músicas, poemas, parlendas e textos coletivos, valorizando, sempre, as produções das crianças.

Defendemos que o ambiente da educação infantil seja rico de materiais que demonstrem a função social da escrita (com textos coletivos construídos pelas crianças e escritos pela professora, com poemas, poesias, músicas, fatos e notícias que têm sentido e significado para as crianças) e não apenas a técnica da escrita (letras, números, sílabas) trabalhada em forma de treino e repetição.

Acreditamos que a educação infantil não deve ter o caráter ou o objetivo de alfabetização, ao contrário, a escola de educação infantil deve ser um espaço que garanta a efetivação das crianças brincarem, de se relacionar com o outro, aprender com os pares, explorar as diferentes linguagens, e construir cultura e não deve ser vista como uma etapa preparatória para o ensino fundamental.

A esse respeito Mello (2010) enfatiza:

Com isso, quero dizer que se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que, de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores –, é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e a educadora têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão – é sempre importante lembrar – surge a partir do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita, utilizando a escrita para cumprir a função social para a qual ela foi criada. Quando fazemos isso, o sentido que a criança atribui à escrita coincide com sua função social. Deste ponto de vista, podemos dizer que a criança verdadeiramente se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo a assim a utilizará. (MELLO, 2010, p.6).

Acreditamos que ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão e ao perceber por meio das atividades construídas, a função social da escrita, a criança, pela sua própria curiosidade e pela intervenção e mediação do(a) professor(a), vai interessar e ter curiosidade para conhecer as letras, os números, as palavras escritas, pois estas não serão apenas a composição de letras, mas terão sentido e significado dentro de um determinado contexto. Ou seja, a criança aprende de maneira prazerosa e envolvente, ao contrário seria, caso fossem trabalhados os métodos tradicionais de alfabetização.

Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças. (MELLO, 2007 p.91).

Entendendo a criança como produtora de cultura², devem ser valorizadas suas próprias atividades em detrimento a atividades prontas e acabadas, como: desenhos xerocados e estereotipados, cópias, modelos para ligar, marcar x, repetir, pontilhados etc. A valorização das produções das crianças pode ser feita por meio de exposição de pinturas, desenhos ou demais atividades na sala de aula ou no ambiente externo, incentivando sempre que a comunidade escolar faça a apreciação dos materiais produzidos por elas.

De acordo com Ostetto (2011):

Cuidar da estética dos espaços educativos é, portanto, matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada um. Cabe aos educadores refletir sobre seus “modos de ver” e seus “gostos” que direcionam suas escolhas sobre o que colocar ou não nas paredes. Outro aspecto a ser destacado é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA? (Ostetto, 2011, p.9).

2 Este termo consta das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2010).



Além do espaço de sala de aula, é muito importante que as crianças explorem espaços alternativos na instituição para a realização de atividades como: banho de sol, ducha, atividades motoras, brincadeiras, contato com a natureza, convívio com crianças de outra faixa etária, dentre outros.

Ao compreender a importância de pensar o espaço físico e simbólico como elementos fundantes no processo educativo das crianças isto, de certa maneira, provoca grandes impactos na construção da rotina da educação infantil, conforme apresenta o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998):

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.
- O direito das crianças de brincar, como forma particular e expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética, e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, 1998, p.13).

A rotina escolar deve respeitar a individualidade de cada criança e oferecer conforto e segurança enquanto a criança estiver frequentando a escola. Segundo Freire (1998, p. 43), “construir uma rotina é tecer uma articulação harmoniosa entre as atividades no tempo e no ritmo que se desenvolve o espaço”. Esse ritmo nos faz refletir sobre a necessidade de entender a singularidade e as peculiaridades do grupo mesmo que ele seja definido por critérios de semelhança, como por exemplo, faixa etária.

[...] O ritmo do grupo de viver o tempo é constituído dos ritmos de cada participante que se constitui de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade de seus participantes). Por isso, rotina é entendida como a expressão do pulsar do coração vivo do grupo (com diferentes batidas rítmicas). Rotina entendida como a cadência sequenciada de atividades que se desenvolvem num ritmo próprio de cada grupo. (FREIRE, 1998, p. 43).

Neste sentido, consideramos imprescindível que o(a) profissional da educação infantil tenha olhar sensível³ e contextualizado para as infâncias no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Cavasin (2008) ressalta:

É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária, tirando a autonomia das crianças. (CAVASIN, 2008, p.50).

Dessa forma, defendemos uma rotina que seja pensada a partir da escuta ativa feita com as crianças, valorizando sua cultura, suas experiências, estando sempre atentos ao que as crianças falam e gos-

3 Enxergar as infâncias nessa perspectiva é reconhecer que: A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente. A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas, por isso não há nenhuma infância natural, nem universal, mas muitas infâncias e crianças; As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função. Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito. Assim, as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.71 acréscimos nossos).



tam e, principalmente, respeitando-as enquanto sujeito de direitos e produtores de cultura.

O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE A ESCOLA?

Para compreendermos o que as crianças pensam e dizem sobre a escola, durante as visitas técnicas pedagógicas realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil, observou, inicialmente, se as crianças estavam felizes nos diferentes espaços escolares e, logo após, realizou escuta ativa⁴ com as crianças sobre as seguintes questões:

- 1) O que é mais legal na escola?
- 2) O que é mais chato na escola?

Como as crianças entrevistadas são muito pequenas (o atendimento nas Escolas Municipais de Educação Infantil é de 0 a 5 anos), geralmente conversamos com as crianças maiores (3 a 5 anos) e sempre respeitamos aquilo que elas queriam responder, sem insistência.

Segundo Ribeiro (2009) é importante ouvir o que as crianças dizem sobre a escola, pois a maioria das instituições de educação infantil não ouve o que as crianças querem, desejam e esperam da e na escola.

A escuta ativa foi feita com as crianças de 24 escolas municipais de educação infantil, localizadas em diferentes regiões da cidade. As reflexões foram feitas a partir do entendimento da criança na perspectiva histórico-cultural.

As respostas das crianças para a questão número 1 “O que é mais legal na escola?” relacionaram-se direta e/ou indiretamente, às seguintes temáticas que foram denominadas categorias: 1) Brinquedos e brincadeiras; 2) Alimentação; 3) Diferentes linguagens; 4) Relação com os pares.

⁴ “ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, uma possibilidade de investigação acerca da infância”. (QUINTEIRO, 2002, p. 35).

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Das 24 escolas visitadas, todas as crianças com as quais fizemos a escuta ativa mencionaram que o que é mais legal na escola são as brincadeiras ou citaram algum tipo de brinquedo utilizado no espaço escolar, conforme depoimentos:

Brincar no pula-pula. (criança A)

Brincar lá fora. (criança B)

Brincar no pula-pula, parquinho, gramado... (criança C)

Brincar na sala com brinquedos. (criança D)

Mais legal é quando a gente pode brincar. (criança E)

Brincar no parque. (criança F).

Brincar é um direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990) no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, ressalta que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2013) apontam que a brincadeira é uma atividade extremamente importante para a criança:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (DCNEI, 2013, p. 89).

Durante o momento de escuta ativa com as crianças notamos o quanto elas ficavam felizes quando questionadas sobre o que era mais legal na escola: os olhos brilhavam, o sorriso se abria e alguns até ficavam com a respiração ofegante para falar do quanto era legal brincar. Assim, percebemos que a brincadeira ocupa um lugar de destaque na vida da criança.

Cunha (1994) ressalta que o brincar é uma característica essencial na vida das crianças, porque é bom, é gostoso, traz felicidade e melhora a qualidade das relações com o outro.

O Referencial Curricular para Educação Infantil, volume 1, (RCNEI, 1998) destaca que:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (RCEI, 1998, p.27 e 28)

Para Vigotsky:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VIGOTSKY, 2007, p. 35).

Kishimoto enfatiza a importância do brincar:

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Para nós, as crianças, ao brincar, não apenas interpretam os elementos da cultura, mas também experimentam, produzem, aprendem e definem papéis, símbolos e posições sociais que representam modos de organização social. Desta forma, elas representam valores da cultura do seu tempo, em uma orientação que implica um movimento permanente, de constituição de identidades.

Por meio das brincadeiras, dos jogos e rituais, as crianças a cada momento criam, recriam e/ou recomeçam atividades e aprendizados, ou seja, constantemente as crianças inventam e aprendem novas ações e novas brincadeiras com as outras crianças, com os(as) adultos(as), em diferentes situações de interação.

Brincar constitui-se em uma forma de expressão, não só no sentido de falar, mas também nos gestos e comportamentos, é uma atividade dinâmica que produz e resulta de transformações. Os brinquedos acumulam significados atribuídos não só pelo indivíduo que com ele brinca, mas também por várias gerações e povos ao longo da história. Ao mesmo tempo, as brincadeiras e os brinquedos, como mediadores da relação do homem e da mulher com o mundo, modi-



ficam percepções e a compreensão que temos do mundo, constituindo-se em ferramentas para aprender a viver.

O brincar com, ou sem, o suporte de um brinquedo pode referenciar vários tipos de brincadeiras, valendo-se da maneira como é disponibilizado à criança. Para as crianças brincarem livremente basta que estejam disponíveis objetos e ou brinquedos que as estimulem a agir, levando-as a construção da brincadeira, conceito apresentado abaixo:

O brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira. Porém, a brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo. Este tem, em contrapartida, funções sociais relativas à maneira como ele é colocado à disposição da criança. (BROUGÈRE, 2004, p. 21).

Assim, entendemos que a brincadeira é essencial para as vivências e aprendizagens das crianças nas escolas de educação infantil, é por meio dela que a criança aprende e a escola deve garantir a efetivação desse direito que o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente assegura. Acreditamos que por meio da brincadeira a criança pode experimentar o mundo, além de ser bom, gostoso, trazer felicidade e aumentar a autoestima das crianças.

ALIMENTAÇÃO

Entendemos que educação e saúde se complementam e se articulam na dimensão omnidimensional⁵ da criança, isto significa garantir o direito de brincar, de contar com a atenção individual, de estar em ambiente aconchegante, saudável, seguro e estimulante, de

5 “Integralidade” do indivíduo no processo educativo, encarando-o como um ser complexo, multifacetado, numa perspectiva omnidimensional e omnilateral: “Omnidimensional, buscando envolver todos os modos e faculdades de conhecimento **que a criança*** possuir, introduzindo-a na aventura de conhecer não apenas o cérebro mas o ser humano integral como **ela**: sentidos do corpo, a mente, a emoção, a intuição, a vontade, o sentido da Unidade, o espírito” (ARRUDA 1988, p.4). ***acréscimos nossos.**

construir uma práxis (ação e reflexão) ética-ecológica, de ter alimentação saudável e higienização, de conhecer e cuidar do próprio corpo e de construir práticas de gentileza, de compreender e de respeitar às pessoas e suas diferenças.

Diante disso, é importante destacar que a alimentação e o ato de comer ultrapassam a dimensão de reposição nutricional. Eles se ancoram na dimensão psico, social e cultural, isto é, o gosto, o prazer, os valores e as relações sociais que constituem o universo simbólico do ato de comer. Compreendemos, pois, que o ato da alimentação saudável na educação infantil não se reduz apenas a suprir parcialmente as necessidades nutricionais das crianças, embora tenhamos consciência de que:

A infância é um período de grande desenvolvimento, marcada por gradual crescimento da criança, especialmente nos primeiros três anos de vida e nos anos que antecipam a adolescência. Mais do que isso, é um período em que a criança se desenvolve psicologicamente, ocorrendo mudanças no comportamento e na sua personalidade. Essa fase da vida requer cuidados especiais, pois uma alimentação não saudável pode ocasionar consequências no desenvolvimento físico, mental e consequentemente na aprendizagem. (CHAVES & BRITO, 2006, p. 24.)

Assim, podemos afirmar que esse é um olhar do(a) adulto(a) sobre a importância da alimentação no processo da aprendizagem da criança. Mas quando analisamos as seguintes falas de um grupo de crianças da educação infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, ouvidas durante as visitas técnicas, percebemos o olhar diferenciado que elas têm:

Gosto de fazer tarefa, brincar bastante, almoçar, brincar lá fora, amiguinhos. (criança B);

Aqui nessa escola é legal lanchar, brincar, pintar, desenhar... (criança G);



Gosto de brinquedos, da comida, de massinha e dos coleguinhas. (criança I);
Brincar, ver filme, comer sopa. (criança Q)⁶. (ARRUDA, 1998, p. 4)

O que as crianças querem dizer ao mencionarem o ato de lanchar, de comer, sendo uma das coisas mais legais da escola? Entendemos que tais afirmações têm significados e sentidos, pois as crianças vêm no ato de comer o prazer de estar com os coleguinhas, momento de alegria, de afetividade e brincadeira. Portanto,

[...] há uma dimensão simbólica: a alimentação escolar é um espaço coletivo de prazer, aproximação e de construção cultural. Há uma dimensão vivencial: a alimentação revela relações e convivência, reinvenção do coletivo, que pode ou deve ser trabalhado como função pedagógica. (ASSAO et al. 2014, p. 2).

Neste sentido, é importante que os momentos da alimentação e da merenda sejam considerados como uma prática pedagógica, porque a relação da criança com a comida é uma relação lúdica, afetiva e cultural. Isto significa dizer que quando ultrapassamos o olhar puramente biológico do ato de alimentar, para um olhar psico, social e cultural, estamos ampliando o conceito de saúde que não se foca apenas na dimensão corporal, mas também na dimensão social, contribuindo assim para um ato educativo de uma saúde preventiva, global e de qualidade, isto é, para a cidadania.

Outro aspecto educativo da alimentação da escola pública está no processo igualitário e socializador da comida, isto é, as crianças comem a mesma comida, socializam as conversas, as gargalhadas, as alegrias, as reclamações e também os choros. Ao vivenciarem isso, se educam para o respeito ao(à) outro(a), para sentimento de pertença,

6 Como uma das coisas legais que a escola possui, a merenda escolar foi citada por 12 das 24 crianças, conforme depoimentos.

já que vivenciam ali a igualdade do encontro com o(a) outro(a) e também a igualdade do quantitativo e qualitativo da comida.

A partir da práxis educativa ancorada na teoria histórico-cultural, em que ao dar voz às crianças como atores sociais e participantes da construção da sua história, estas crianças contribuem para processo do ensino e da aprendizagem. Isto pode ser observado em suas falas, as suas visões de mundo com seus significados e sentidos, em suas relações com as outras pessoas e também a sua relação com o momento da alimentação. Conforme afirmam ASSAO et al.,

A alimentação está envolvida nos mais diversos significados, desde o âmbito cultural até as experiências pessoais. Em torno da mesa, são consagradas as confraternizações, são transmitidos valores culturais, são rememoradas as raízes familiares e são reforçadas as relações afetivas. E o momento da alimentação para essas crianças faz parte desse âmbito, em que além de se alimentar é possível confraternizar e se relacionar livremente com os pares, o que muitas vezes não ocorre dentro da sala de aula. (ASSAO et al. 2014, p. 7).

Portanto, ao analisar as respostas das crianças dizendo que umas das coisas mais legais da escola é a alimentação, pode-se perceber que três dimensões estão presentes na rotina do ato de comer na escola: a dimensão da convivência, a dimensão da prática pedagógica e a dimensão da comunicação.

Nesse sentido, o grande desafio dos(as) profissionais da educação é aguçar seu olhar sobre a dimensão pedagógica da alimentação e também interagir com as crianças para que a criação do cardápio da alimentação escolar infantil seja uma prática constante na rotina escolar.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Das 24 escolas visitadas, em sete instituições as crianças com as quais fizemos a escuta ativa deixaram claro que gostam de fazer ativi-

dades diferenciadas, que envolvam as múltiplas linguagens na educação infantil, conforme depoimentos abaixo:

Aqui nessa escola é legal lanche, **brincar, pintar, desenhar...** (criança G);
Gosto do lanche, de brincar de correr, de **pintar**, tudo é legal na escola.
(criança H);

Mais gosto do lanche, de **brincar de massinha**, dos amigos. (criança J);

Ribeiro (2009) afirma que na perspectiva histórico-cultural as atividades mais importantes na educação infantil são aquelas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças “são constituídas pelo faz-de-conta e pelas atividades de tipo produtivo, tais como a construção, a modelagem e o desenho”(RIBEIRO, 2009 p.80).

Ostetto (2011) enfatiza a importância de se trabalhar na educação infantil com as múltiplas linguagens bem como ampliar os repertórios vivenciais e culturais das crianças:

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana. (OSTETTO, 2011, p. 4).

Por meio dos depoimentos das crianças podemos perceber o quanto as atividades que envolvem as múltiplas linguagens têm sentido e significado para elas, além de ser algo prazeroso. E é assim que defendemos a escola de educação infantil, como um espaço em que as aprendizagens aconteçam de maneira prazerosa.

Mello (2010) ressalta a necessidade da escola de educação infantil trabalhar a expressão por meio das múltiplas linguagens:

É necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e a educadora têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. (MELLO, 2010, p.6).

Infelizmente, muitas vezes as atividades citadas pelas crianças no depoimento acima, como o desenho, a pintura ou a massinha, que estão relacionadas às diferentes linguagens, são entendidas como mero passatempo pelos profissionais, pois é comum na educação infantil priorizar a linguagem oral e escrita, deixando em segundo ou em último plano as demais linguagens. O que para o nosso entendimento é um enorme equívoco, uma vez que, a partir do trabalho com diferentes linguagens pode-se aprender:

[...] a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição. (OSTETTO, 2011, p. 6).

Pelos relatos das crianças, percebemos que os trabalhos com as diferentes linguagens tiveram sentido e significado para as aprendizagens delas e, por esse motivo, defendemos a importância de trabalhar as linguagens na educação infantil por meio das brincadeiras e das interações, explorando o desenho, a pintura, a poesia, a música, a



dança, o movimento, a arte (plásticas, visual, corporal), garantindo às crianças a construção de vivências e experiências ricas e significativas.

CONVÍVIO COM OS PARES

Das 24 escolas visitadas, em nove instituições as crianças enfatizaram de alguma forma que as relações com os pares fazem com que a escola se torne mais legal, conforme depoimentos a seguir:

“Gosto também da **professora**.” (criança G);

“Gosto de brinquedos, da comida, de massinha e dos **coleguinhas**.” (criança I);

“Mais gosto do lanche, de brincar de massinha, dos **amigos**.” (criança J);

“É legal brincar e os **amigos**.” (criança K);

“Gosto de tudo, dos brinquedos, **dos professores**, brincar de tudo, de futebol.” (criança L).

A perspectiva histórico-cultural discute a importância das relações entre os pares, entre os(as) parceiros(as) mais experientes:

De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, o ser humano se torna homem exatamente na relação que estabelece com a cultura, com as qualidades humanas encarnadas nos elementos materiais e não-materiais presentes nessa cultura. Essa relação é mediatizada por parceiros mais experientes. Esse é o processo que chamamos de educação. Mais importante do que a maneira como se concretiza essa relação, o enfoque chama a atenção para o sentido atribuído pelo sujeito ao que vivencia, que representa fator determinante ao processo de formação e desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. (RIBEIRO, 2009, p. 22).

Assim, entendemos que a escola é um espaço rico para que as crianças vivenciem as interações sociais que resultam em experiências e aprendizagens significativas.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (DCNEI, 2013, p. 89).

Corsaro ([2002] 2009, p.151) descreve o pertencimento das crianças ao seu grupo de semelhantes e ao mundo social e cultural a partir da interação e convivência entre os pares: “o conjunto de rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares”. A convivência entre crianças permite-lhes desenvolver fantasias, imaginação, enfrentar os medos, além de brincar, compartilhar as brincadeiras, reproduzir e produzir jogos, enfim, partilhar significados e atribuir sentido ao mundo em que vivem.

A interatividade é o primeiro eixo apresentado por Sarmento (2004) para compreender a cultura lúdica. Segundo o autor, “as crianças convivem o tempo todo com realidades diferentes, criando seus



valores e identidade, para isto contribuem a família, a comunidade, a escola e as outras crianças” (SARMENTO, 2004, p. 23). O autor explica que, antes de tudo, as crianças aprendem com as outras crianças, por meio das brincadeiras, nas representações e emoções, o que é necessário para que desenvolvam uma cultura de pares.

Entendemos que as relações com os pares contribuem também para a construção de laços afetivos que, para nós, ultrapassam a manifestação de carinho por meio de beijos e abraços. A afetividade como respeito ao outro, como acolhimento, como construção de vínculos, como a sensibilidade no sentido de ouvir e respeitar diferentes opiniões é imprescindível na educação infantil, tanto entre as crianças, como entre a professora ou educador infantil e as crianças. É por meio da afetividade, que podemos construir um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor, bem como um espaço de cumplicidade entre as crianças e os profissionais.

Percebemos, por meio dos depoimentos das crianças, o quanto as relações com os pares são significativas para elas. Defendemos que a escola de educação infantil é o espaço privilegiado para a construção das relações sociais, das vivências e experiências, bem como da construção de vínculos afetivos e, por meio destes, possamos vivenciar práticas de cuidado com o(a) outro(a), de construção de laços de amizade, no sentido de criar um mundo que valoriza mais as pessoas e não os objetos.

ATIVIDADES DE REGISTRO

Sobre a pergunta de número 2 “O que é mais chato na escola?”, a maioria das crianças respondeu que nada é chato e sete crianças relacionaram às tarefas. Por isso, criamos uma categoria que denominamos atividades de registro. Segue, alguns dos depoimentos das crianças:

“Nada é chato.” (criança M);

“Nada é chato... se bem que podia ter um pula-pula.” (criança N);

“(...) É chato fazer atividades que doem a mão, tarefas difíceis, escrever o nome inteiro.” (criança C);

“Mais chato é fazer muita tarefa e demorar a colorir.” (criança P).

Inicialmente, ao ouvir os depoimentos da maioria das crianças dizendo o quanto a escola é legal, que nada é chato, percebemos, enquanto Assessoria Pedagógica de Educação Infantil, que temos alcançado o objetivo de fazer da escola de educação infantil um espaço prazeroso, em que as crianças se sintam felizes e queiram estar lá. Mas, por outro lado, o fato de sete crianças relatarem que a atividade de registro é algo ruim ou chato de se fazer, levou-nos à seguinte reflexão: Será que os(as) professores(as) já ouviram o que as crianças pensam sobre as atividades que são realizadas? Será que as atividades de registro têm apresentado sentido e significado para as crianças?

Consideramos a criança como autora de suas aprendizagens, por isso, entendemos ser imprescindível ouvir sua voz, para que a partir dos relatos de suas vivências, das suas dificuldades e opiniões se possa repensar a prática pedagógica que é desenvolvida, muitas vezes **para ela** e não **com ela**.

Segundo Mello (2014) é importante que a escola crie oportunidades humanizadoras que considerem as experiências e necessidades das crianças:

O grande motor da aprendizagem é aquilo que nos afeta. Partindo deste pressuposto, o papel da escola não é simplesmente responder as necessidades, mas estabelecer uma crítica em relação às necessidades presentes nas crianças e nos alunos – criadas na vida cotidiana – e criar outras novas e humanizadoras, acolhendo a experiência do aluno e avançando em suas necessidades com reflexão e criticidade. (MELLO, 2014, p. 267).



Ao relacionarmos a categoria Atividades de Registro com a de Múltiplas Linguagens, percebemos que as crianças adoram fazer atividades diversificadas e as que envolvem as múltiplas linguagens. Sendo assim, elas gostam de pintar, desenhar, pular, correr, trabalhar com massinha, mas expressam claramente que o excesso de atividades focadas na linguagem escrita acaba trazendo mais cansaço do que aprendizagem significativa, conforme depoimentos das crianças C e P:

“É chato fazer atividades que doem a mão, tarefas difíceis, escrever o nome inteiro.” (criança C);

“Mais chato é **fazer muita tarefa e demorar a colorir.**” (Criança P).

Ao fazermos uma reflexão tendo como referência a perspectiva histórico-cultural sobre o que as crianças acima disseram a respeito do que é chato na escola, percebemos que as crianças fazem uma crítica ao tipo bem como à quantidade de atividades. Em momento algum elas disseram que é chato fazer atividade de registro, mas pontuaram sobre a dificuldade e a extensão das mesmas. Assim questionamos: A quantidade de atividades está relacionada à aprendizagem da criança? Ou, as atividades de registro têm sido utilizadas para manter as crianças ocupadas?

Mello (2010) afirma que as escolas de educação infantil têm a prática de ocupar o tempo da criança com atividades de escrita, que na maioria das vezes são tarefas que desenvolvem o treinamento da escrita, das letras, das vogais, das sílabas e palavras. Segundo a autora, as escolas preocupam-se muito mais com a aprendizagem da técnica da escrita do que a compreensão da função social da escrita pela criança.

[...] as atividades de treino propostas na escola exigem um esforço enorme da criança e têm poucas chances de responder às expectativas da professora. Ou seja, a criança passa um longo período na escola infantil, realizando

enfadonhas tarefas de escrita que não têm sentido para ela, pois não expressam seu desejo de expressão, e que tampouco são bem recebidas pela professora que, em seu desejo equivocado de que a criança aprenda cedo a ler e a escrever, enfatiza os erros e pouco valoriza os acertos. Com isso, a criança vai acumulando uma história de fracasso e de cansaço em relação à escola. (MELLO, 2010, p. 4)

A autora ainda enfatiza que ao invés da escola focar na mecânica da escrita, deveria trabalhar as diferentes formas de expressão como: o desenho, a fala, o faz de conta, a pintura e a música, que são os pilares para a aquisição da escrita “sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever”. (MELLO, 2010, p. 4)

A perspectiva histórico-cultural ressalta que a criança aprende quando é sujeito da construção do conhecimento. Se a criança participa ativamente das práticas pedagógicas, se ela percebe que é ouvida e que constrói o conhecimento junto com os pares, maior é a chance de a criança vivenciar aprendizagens carregadas de sentido e significado para elas.

A esse respeito, Mello (2010) enfatiza que:

Retomando a teoria histórico-cultural, a criança que aprende é ativa no processo de aprender. O que isso significa? Que ela aprende quando é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino. No processo de relacionar-se com o mundo e de apropriar-se dos objetos que o compõem (a linguagem, os objetos materiais e não materiais, os instrumentos, as técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, enfim o conjunto da cultura humana) a criança atribui sentido a tudo o que vê, experimenta, conhece. Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que

faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação –, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança. (MELLO, 2010, p.3).

Assim, acreditamos que as atividades sugeridas pelas crianças são fundamentais na escola de educação infantil, além de ser uma forma de valorizar a autonomia e opinião das mesmas e dar sentido e significado às práticas pedagógicas desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas das crianças enfatizaram seus interesses na escola de educação infantil. Assim, consideramos fundamental ouvi-las para construir uma prática pedagógica que atenda aos seus interesses e necessidades de aprendizagem, até porque o que as crianças disseram é condizente com a abordagem histórico-cultural que defendemos.

Após realizar a escuta ativa com as crianças, pensamos: o que podemos fazer para promover uma reflexão em todas as escolas de educação infantil a respeito da prática pedagógica?

Assim, tendo como referência a escuta ativa feita com as crianças e com o objetivo de repensar as práticas pedagógicas, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil, apoiada nos referenciais teóricos da abordagem histórico cultural e da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender tem realizado uma formação contínua com as equipes gestoras (diretores(as), pedagogos(as), inspetores(as))

das unidades escolares, tendo como foco a discussão sobre o currículo, articulado com reflexões sobre a prática pedagógica a partir das seguintes temáticas: Sensibilização para as infâncias; As infâncias na perspectiva histórico-cultural; Desafios da Educação Contemporânea para uma Cidade Educadora; Infância e humanização; Currículo na Educação Infantil, Espaço e Tempo na Educação Infantil; Educação Estética; Avaliação; Olhares críticos e reflexivos sobre as visitas técnicas.

Utilizamos durante as formações exemplos das observações realizadas nas escolas de educação infantil, bem como as falas das crianças como indicadores da qualidade referenciada socialmente, já que representam suas percepções a respeito das experiências que vivenciam nas escolas de educação infantil.

Dessa forma, ressaltamos a urgência de pensar e propor formas para valorizar o brincar e a brincadeira como atividade principal a ser desenvolvida na educação infantil, pois é por meio dela que as crianças, não apenas interpretam os elementos da cultura, mas também experimentam, aprendem, interagem, socializam e definem papéis, símbolos e posições sociais que representam modos de organização social e, além de tudo, são felizes.

No que se refere à alimentação, notamos, por meio da escuta ativa, a importância desse momento de encontro com o(a) outro(a) na vida das crianças dentro do espaço escolar. Por isso, consideramos imprescindível que os momentos da alimentação nas escolas de educação infantil sejam considerados como uma prática pedagógica, pois a relação da criança com a comida é, também, uma relação lúdica, afetiva e cultural.

É importante destacar, a partir das falas das crianças, a necessidade de explorar na educação infantil as diferentes linguagens e não ter como foco apenas a linguagem escrita. As crianças durante a escuta ativa deixaram claro que as atividades legais da escola são as de pintar, desenhar, modelar, dramatizar... Assim, percebemos a



urgência de promover um trabalho que valorize as diferentes formas da criança se expressar.

As crianças ressaltaram a importância do nosso olhar, enquanto educadores(as), estar voltado para o convívio com os pares. Assim, entendemos que a escola de educação infantil deve ser um espaço de construção de vínculos de amizades, de experiências e de valorização das relações sociais. É o momento de estar com o(a) outro(a), de compartilhar vivências, de aprender com os(as) parceiros(as) mais experientes e de ampliar e efetivar a zona de desenvolvimento proximal.

Outro ponto que as crianças sinalizaram e que também já foi tema de formação com as equipes gestoras refere-se às atividades de registro. As crianças enfatizaram que fazer muitas tarefas ou atividades difíceis, acaba tornando-se algo chato na escola. Por isso, as nossas formações e orientações são direcionadas no sentido de repensar as atividades de treino e repetição que, muitas vezes, valorizam a escrita mecânica e não trabalham com a função social da escrita, bem como construir atividades a partir do que as crianças pensam, desejam e esperam da educação infantil. Ouvir as crianças, é fundamental para repensar o fazer pedagógico e construir junto com elas – e não para elas – as atividades. Isso significa dar sentido e significado para as suas aprendizagens.

Defendemos que a educação infantil deve ser um espaço de alegria onde as crianças sintam-se respeitadas e valorizadas em suas construções e produções culturais e que, sobretudo, possibilite a elas, cotidianamente, construir um pensar mais sensível e crítico no e com o mundo. Cabe a todos(as) fazerem desses espaços o melhor lugar para as crianças, bem como para as suas famílias. E que todos(as) os(as) profissionais que trabalham nesses locais sejam capazes de refletir, diariamente, sobre suas práticas escolares, no sentido de ouvir as crianças para (re)construir e (re)significar as propostas político-pedagógicas de cada unidade escolar, de maneira que estejam em consonância com o

que é definido na Lei 11.444 que estabelece a *Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender*, a qual defende a efetivação de uma escola pública, popular, laica e qualificada socialmente.

Para construirmos uma educação infantil fundamentada na humanização é essencial ouvirmos os principais sujeitos desse processo que são as crianças, não mais pensar em uma escola sobre as crianças, mas sim com as crianças. Respeitar o que elas dizem, preferem e gostam significa pensar em uma prática pedagógica em que elas se sintam acolhidas, respeitadas e contempladas. Uma escola humanizadora é feita, principalmente, de sujeitos felizes, que fazem questão de estar ali cotidianamente e é assim que queremos as Escolas Municipais de Educação Infantil, para as crianças. Um lugar que as encanta e traz muitos sorrisos e histórias a serem contadas.

REFERÊNCIAS

- ASSAO et al. *Alimentação Escolar: O Que O Desenho Infantil Revela*. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v24n1/pt_15.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e Companhia*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, 336 p.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, 110 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.



BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAVES, Lorena Gonçalves e BRITO, Rafaela Ribeiro. *Políticas de Alimentação*. Brasília: Centro de Educação a Distância – CEAD, Universidade de Brasília, 2006.

CAVASIN, Rosane França. *A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI*. Joaçaba, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta das crianças”. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol.26, n.91. p. 443-464, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. 216 p.

CORSARO, Willian Arnold. *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks, California, Pine Forge Press, 1997. 304 p.

CUNHA, S. R. V. Um pouco além das decorações das salas de aula. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul. v.13, n. 1, p.133-149, jan./jun, 2005.

CUNHA, Nyelse Helena Silva. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese, 1994.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (Orgs). *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução: Magda Franca. São Paulo: Artmed, 2003.

FREIRE, Madalena. *Rotina: construção do tempo na relação pedagógica*. 2 ed. São Paulo, 1998.

KYSHOMOTO, TizukoMorchida. Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento*. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010.

MACHADO, M. M. *O brinquedo-sucata e a criança*. Edições Loyola, 2003 .

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva: *Revista do Centro de Ciências da educação*. Volume 25, n.1 - janeiro-junho de 2007. Florianópolis, p. 83-104.

MELLO, S. Al. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Historicocultural. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis*. Cadernos de Formação da UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

QUINTERO, J. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 202. Campinas: UNICAMP (Tese de Doutorado em Educação).

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. *As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural*. Marília 2009. Dissertação de Mestrado.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004. 104 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Teóricas/Práticas elaboradas com os gestores/as. Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar*



de 2015. Uberlândia, 2014. (Texto digitado).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Teóricas e Práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros(as) do conselho municipal de educação. Um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo de 2016*. Uberlândia, 2016. (Texto digitado).

UBERLANDIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia*. Uberlândia, 2003.

UBERLANDIA, Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a rede pública municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. *D.O.M.* 26 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/19242.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de EnsinoAprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização*. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (1995). (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VIEIRA, Eliza Reverso. *A organização do espaço da sala de aula na educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria HistóricoCultural*. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP – Campus de Marília, 2009.

VIGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



POSFÁCIO

EM DEFESA DO DIREITO DE ENSINAR E APRENDER

A obra intitulada *Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas*, organizada pelas professoras Gercina Santana Novais e Silma do Carmo Nunes, nos trazia, nos idos de 2017, reflexões profundas sobre as políticas educacionais vinculadas à Educação Básica, mais detidamente em defesa do direito de ensinar e aprender nos mais diversos contextos, de modo a contemplar o direito de crianças, jovens e adultos ao acesso, permanência e aproveitamento escolares.

O cenário, quando da primeira edição, suscitava immanentemente uma política nefasta e necrófila, de destituição de direitos e de recusa ao que o prof. Enrique Dussel (1986) nos ajuda a entender como “libertação do pobre”. O ex-presidente Michel Temer, naquele contexto, deu fôlego a uma política neoliberal centralizadora, especialmente no campo curricular, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, bem como fomentou o debate acerca do projeto Escola Sem Partido. Ou seja, havia escancaradamente a tentativa de insistir com a implementação de uma política opositora àquela que o país defendia como projeto de educação nacional, por meio do Plano Nacional de Educação – PNE

2014-2024, oriundo de governos progressistas que pautaram uma perspectiva de educação para a emancipação humana, sob a égide da gestão democrática.

Assim, naquela conjuntura, os capítulos que compõem a obra organizada pelas professoras serviram como mola propulsora ao esperançar. Revelaram possibilidades de “resistência propositiva popular”, ou seja, de ação colaborativa e coletiva em defesa da democracia e, acima de tudo, do direito de ensinar e aprender, não circunscrito aos meandros da escola, mas se estendendo para diferentes espaços fora dela e em articulação com ela.

Atravessamos, consecutivamente a esse cenário, o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que fomentou, estimulou e promoveu a política de desmonte de direitos, especialmente por meio da implementação da Emenda Constitucional 95, derivada da gestão federal anterior, que congelou os investimentos nas mais diversas áreas o que, na Educação, impediu que as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024 pudessem ser alcançadas. Não bastasse isso, como o governo Bolsonaro estava intimamente associado à política necrófila, ultraconservadora e ultraneoliberal, que visava a implementação de escolas cívico-militares, a centralização das ofertas de EJA, a terceirização da Educação Infantil e dos currículos, o desmantelamento das políticas de inclusão e de igualdade de gênero, a desarticulação da Educação Superior, bem como a redução do Ensino Médio ao puro treinamento técnico, fomos assolados pela pandemia de Sars-Cov-II, que conhecemos por Covid-19.

A pandemia de Covid-19 deflagrou um cenário de depauperamento da desigualdade sociocultural. O “fechamento das escolas” articulado à ausência de políticas de combate à fome, de vacinação, de moradia digna, de acesso à internet, levou milhares de estudantes, da Educação Básica à Superior, a uma defasagem do processo ensino-aprendizagem, que, segundo a Unesco, levará décadas para ser re-

parada. Houve uma deserção quase completa do governo federal em relação à pandemia e, mais detidamente, quanto ao funcionamento das escolas.

Diante desse contexto, esta obra serviu, novamente, como inspiração para a adoção de práticas de resistência, mas, mais do que isso, de práticas transformadoras, capazes de intervir na realidade opressora e excludente. As mais diferentes experiências trazidas nos textos, da gestão às salas de aulas, desde as rodas de conversas, seminários aos mini fóruns, no âmbito do município de Uberlândia, durante o período de 2013-2016 (gestão do ex-prefeito Gilmar Machado), deram sustentação para continuarmos na busca pela efetivação de uma educação humanizadora.

Agora, com o retorno de um governo progressista (2023-2026), por meio da luta incessante do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que foi capaz de derrotar o ultraconservadorismo e as *Fake-News*, ainda que os enfrentamentos culturais precisem e carecem de ser feitos, esta obra, em nova edição, vem suscitar a busca pela implementação da gestão democrática, participativa e deliberativa capaz de potencializar a autonomia e a emancipação humana, bem como a transformação da escola.

Por isso, convidamos você, caro/a leitor/a, a apreciar e a continuar em diálogo constante com os/as autores/as dos textos que compõem a obra, de modo a, coletivamente, pautarmos a defesa do direito de ensinar e aprender, quer seja nos espaços escolares ou não escolares. Juntos/as, por certo, lograremos êxito em busca do “ser mais”, como Paulo Freire nos propõe desde 1958.

Tiago Zanquêta de Souza

Educador Popular, professor e pesquisador da Uniube

AGRADECEMOS AOS(ÀS) PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA POR ACEITAR O DESAFIO DE DESENVOLVER, COLETIVAMENTE, NO PERÍODO DE 2013 A 2016, EDUCAÇÃO PÚBLICA, DEMOCRÁTICA, DE QUALIDADE SOCIAL E EM REDE, CONSTRUINDO HISTÓRIAS QUE MERECEM SER NARRADAS.