



## *O programa “Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania”: percepções sobre a formação cidadã a partir de experiências no município de Belo Horizonte*

Lincoln de Souza Silva<sup>1</sup>

Ana Paula Andrade<sup>2</sup>

Francisco André Silva Martins<sup>3</sup>

### *Resumo*

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento onde serão articuladas algumas considerações sobre o tema formação para a construção da cidadania e o debate sobre a ética voltada ao público “infanto juvenil” por meio do Programa “Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania”, promovido Controladoria Geral da União (CGU). A abordagem metodológica pautou-se na exploração de documentos oficiais e normativos, com a adoção de instrumentos de coleta de dados, como questionário e entrevistas semiestruturadas. Embora inicialmente os resultados obtidos apontem para uma satisfação dos profissionais envolvidos no trabalho docente, percebemos também, considerando os dados coletados, alguns indícios que nos levam a compreender que vários aspectos do Programa ainda precisam ser aprimorados. Acreditamos que esse estudo possa proporcionar contribuições e reflexões teóricas quanto à temática abordada e uma maior compreensão dos processos e aspectos didáticos-metodológicos do programa.

<sup>1</sup> Mestrando pelo PPGE FaE-UEMG. Auditor federal de finanças e controle da CGU. E-mail: linssilv@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora pelo PPGE FE-UFRJ. Professora da Faculdade de Educação da UEMG. PPGE FaE-UEMG. E-mail: anapandrade@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutor pela FaE-UFMG. Professor da Faculdade de Educação da UEMG. PPGE FaE-UEMG. E-mail: francisco.martins@uemg.br

## *Palavras-chave*

Formação cidadã; Ações educacionais; Temas contemporâneos transversais.

Recebido em: 29/03/2022

Aprovado em: 07/07/2022

# *The program “One for all and all for one! For ethics and citizenship”: perceptions about citizen education based on experiences in the city of Belo Horizonte*

## *Abstract*

The present work refers to an ongoing masters research where some considerations will be articulated on the subject formation for the construction of citizenship and the debate on ethics aimed at the “infant-juvenile” public, through the Program “One for All and All for One! For ethics and citizenship”, promoted by the Federal Comptroller General (CGU). The methodological approach was based on the exploration of official and normative documents, with the adoption of data collection instruments, such as questionnaire and semi-structured interviews. Although initially the results obtained point to a satisfaction of the professionals involved in the teaching work, we also noticed, considering the data collected, some indications that lead us to understand that several aspects of the Program still need to be improved. We believe that this study can provide theoretical contributions and reflections on the topic addressed and a greater understanding of the processes and didactic-methodological aspects of the Program.

## *Keywords*

Citizen training; Educational actions; Cross-cutting contemporary themes.

## Considerações iniciais

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo compreender as repercussões das ações educativas desenvolvidas no âmbito do “Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania” (UPT), idealizado pela Controladoria-Geral da União (CGU). O referido programa, de abrangência nacional, é fruto de parceria com o Instituto Maurício de Sousa e atualmente conta com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e outras instituições. As circunstâncias das sociedades democráticas em constante desenvolvimento e transformação levam a aspirar por cidadãos mais ativos, informados, reflexivos, críticos e atentos a essas mudanças e seus modos de apropriação. Nesse sentido, a tomada de decisões, fundamentada em princípios éticos e democráticos, é considerada componente basilar ao exercício da cidadania. Neste cenário, projetos e ações educacionais que tratam de temas como ética e a formação para a cidadania são desenvolvidos e inseridos no dia a dia escolar.

Nessa direção, e tendo em vista a dimensão da formação cidadã, a Controladoria-Geral da União (CGU), órgão de controle interno do Governo Federal, de perfil não escolar, de segmento não educacional, vem desenvolvendo ações educativas que visam, também, levar conceitos para uma formação ética e moral a diversos segmentos da sociedade. Assim, este artigo se propõe apresentar apontamentos relativos à execução do referido programa, que tem como foco o público infantojuvenil, e a percepção sobre as ações relativas à compreensão sobre cidadania, no âmbito do programa, compartilhada com estudantes de diferentes escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Belo Horizonte.

O presente trabalho apresenta uma abordagem centrada na temática formação para a cidadania e o Programa UPT, com o texto organizado em cinco seções: (1) essa introdução; (2) uma reflexão sobre a cidadania e a abordagem dos temas contemporâneos; (3) possibilidades de realização de iniciativas educacionais por instituições não escolares referenciados em temas transversais, onde também é apresentado o Programa “Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania”; (4) apontamentos relativos às repercussões da implementação do Programa UPT, na visão dos profissionais municipais que

atuaram na implementação da iniciativa educacional; (5) as considerações são apresentadas.

### *Cidadania e temas contemporâneos: uma reflexão para além dos conteúdos escolares estabelecidos*

As discussões que são feitas neste artigo se dedicam a uma ação educativa que tem como alicerce questões que tratam, também, sobre ética e cidadania, motivo pelo qual passamos a estabelecer conexões entre alguns elementos correlatos, tais como: democracia e educação. Ao refletir o tema cidadania contemporânea e sobre a participação na vida em comunidade, é importante compreender como se constrói a efetivação e o exercício de direitos e, não apenas, como se reproduz a contratualização dos direitos do indivíduo. Assim, em consonância com essa acepção, que se ampara em influências democráticas, Sacristán (2001, p. 155) discorre ser “uma ordem para conviver racionalmente numa sociedade aberta [...] uma espécie de consciência ou capacidade reflexiva de carácter colectivo que torna possível que a sociedade possa pensar sobre si mesma e buscar o seu destino que está nas mãos dos cidadãos”.

Nesse caminho, é importante pensar em um conceito de cidadania para a conscientização do processo democrático. Essa concepção contemporânea pressupõe novas direções ao processo educacional. As discussões, geradas em torno do tema cidadania, nos levam a refletir sobre a expressão “educação cidadã”, que vem ganhando espaço ao buscar conjugar valores, aquisição de conhecimentos e aprendizagem das práticas da vida pública, conforme refletiu Jacques Delors (1996).

Dessa forma, a educação para a cidadania tem revelado sua importância no processo de formação do cidadão para a participação social. Arroyo (2002) delinea que a luta pela cidadania, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. Já Canotilho (2003) destaca que é necessário a remodelagem da cidadania e aperfeiçoar os esquemas tradicionais da democracia, tornando-a ativa (ou participativa), a fim de que a opinião pública tenha a sua atuação expandida. De posse dessas contribuições teóricas, percebemos que Arroyo direciona pela luta de direitos para constituição do cidadão, enquanto Canotilho busca amplificar essa cidadania pela via da participação ativa.

Nessa direção, percebemos, em contribuição com o processo de conscientização pelos sujeitos (FREIRE, 1979), que a educação contemporânea pode ampliar espaços para promoção e desenvolvimento das pessoas e de sua formação para a vida cidadã. Tendo em vista esses pressupostos formativos que dizem sobre o processo de construção cidadã, Montserrat Moreno (1998) sustenta que não é mais possível imaginar que o estudo dos conteúdos escolares ofereça, por si só, a formação para as interações sociais necessárias do ser humano, crítico e reflexivo. Assim, o autor foi motivado a elaborar uma proposta de trabalho que insere, na escola, o estudo de problemáticas cotidianas por meio do que se denominam “temas transversais”.

No mesmo sentido, visando alcançar essa dimensão de formação, o Ministério da Educação (MEC) publicou, entre os anos de 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> – atuais 1<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> anos, com a finalidade de oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro, orientadora para os currículos escolares, considerando suas próprias realidades, tendo como um dos seus objetivos a formação cidadã democrática. Os PCNs indicam a importância dos temas transversais por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar (BRASIL, 1997), sugerindo-se temáticas em diferentes áreas, como Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Além dessas, ainda podem ser trabalhados temas locais como: Trabalho, Orientação para o Trânsito, entre outros.

Em 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a elaboração curricular mediante competências, considerando, em princípio, algumas particularidades metodológicas, sociais e regionais. Entre essas competências, a BNCC menciona a valorização da pluralidade das vivências e saberes culturais de cada indivíduo, valendo-se de seus conhecimentos e experiências que lhes possibilitem “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2017). Contudo, há várias críticas à BNCC pelo coletivo de docentes e associações, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entre outras.

A diferença em relação aos dois documentos é que os PCNs visam diálogos com temas diversos democráticos na escola e sociedade; já a BNCC regula e define como os currículos da Educação Básica devem ser. Assim, os Parâmetros Curriculares são tidos como normas orientadoras e não obrigatórias. Por outro lado, a aplicação da BNCC tem caráter de obrigatoriedade na direção para os currículos dos sistemas de ensino. Dessa forma, a intenção é a utilização dos documentos de forma integrada, uma vez que, em regra, os PCNs não serão substituídos pela BNCC. Contudo, algumas temáticas dos PCNs, como a diversidade ou as discussões referentes a gênero e orientação sexual, entre outras, foram omitidas na BNCC.

Numa tentativa de diálogo com os PCNs, a BNCC propõe “temas contemporâneos” dispostos em seis macroáreas temáticas: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo, Ciência e Tecnologia. Para tal, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) apontam uma sugestão de orientação para abordagem dos Temas Transversais, assim abordada na BNCC:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Um guia intitulado “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC” foi publicado em 2019 pelo MEC, contendo proposta de práticas de implementação desses temas contemporâneos, advertindo a necessidade de “superar as formas de fragmentação do processo pedagógico, em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem” (BRASIL, 2019, p. 6). Para atender às diferentes demandas, conforme o referido Guia (idem, 2019), as abordagens dos TCTs foram divididas em três níveis crescentes de complexidade, de forma a tratar os TCTs de maneira intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, sendo que se propõe: (a) uma abordagem do tema por meio da ‘intradisciplinaridade’; (b) depois essa abordagem de forma integradora, por meio da ‘interdisciplinaridade’; (c) em seguida, essa abordagem, integradora, de forma ‘transdisciplinar’ (transversalmente). Enquanto intradisciplinaridade não é uma relação disciplinar, pois trata das relações entre os conhecimentos pertencentes a uma mesma disciplina,

interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são relações estabelecidas entre as disciplinas.

É importante conceber que a interdisciplinaridade “não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer”, mas sim algo que já “se está a fazer quer nós queiramos ou não” (POMBO, 2004, p. 11). A abordagem transdisciplinar, por sua vez, conforme defende Suanno (2015, p. 110-119), “não nega a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, as incorpora e, também, amplia as relações com o conhecimento e com a vida”. Na prática pedagógica, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos temas transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida.

Entender como foi concebida a BNCC, em detrimento dos debates educacionais, como ela se constitui e como tem sido implementada, é uma reflexão necessária para possibilitar o debate sobre cidadania, ética e democracia.

### *Instituições não escolares e os projetos referenciados em temas transversais*

Uma forma de articular conhecimentos à ideia de transversalidade é a adoção de projetos e ações educacionais, uma vez que essas iniciativas permitem que estudantes se tornem coparticipantes de seu próprio processo de formação. A palavra “projeto” é polissêmica, ou seja, expõe uma multiplicidade de sentidos, todavia, no âmbito educativo, conforme sustentado por Machado (2006), apresenta elementos delineadores, entre eles que “[...] ter um projeto significa ter metas, ter alvos e lançar-se em busca deles, projetar-se em direção a eles” (MACHADO, 2006, p. 59).

Essas metas e objetivos precisam ser buscados, para o que uma variedade de caminhos se apresenta. Entre essas rotas, há projetos que surgem a partir de iniciativas originariamente concebidas nas escolas, mas há também aqueles oriundos de outros núcleos não escolares.

Assim, quanto aos projetos idealizados por segmentos não educacionais, mas implementados no ambiente escolar, observou-se que, dentre variados

temas curriculares e até mesmo os que extrapolam os currículos, essas instituições idealizam seus projetos se utilizando, entre outras, da transversalidade de conteúdos articulada para o desenvolvimento de ações educacionais.

Quando se tratam de instituições governamentais não escolares, regularmente desenvolvem essas ações em consonância com sua missão institucional, a par de suas atividades típicas, difundindo variadas iniciativas educacionais ou desenvolvendo projetos no âmbito da educação. Assim, destacamos o “Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania”, idealizado pela CGU, uma instituição pública não escolar.

Tal postura se dá como um fenômeno de difusão de sua missão institucional para um público ampliado, valendo-se de uma profusão de temas transversais tratados no contexto de Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, conferido o atributo da contemporaneidade, abordados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), numa busca pela melhoria da aprendizagem, de forma a aumentar o interesse dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, despertando a relevância desses temas no seu desenvolvimento enquanto cidadão (BRASIL, 2019).

### ***O programa “Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania” da controladoria-geral da união: breves considerações***

A Controladoria-Geral da União (CGU) é um órgão de segmento não educacional, inicialmente concebido a partir da promulgação da Lei n.º 10.683/2003, que no âmbito do poder executivo é encarregado do controle interno governamental, da defesa do patrimônio público e do incremento da transparência da gestão, por meio das atividades, entre outras, de prevenção e combate à corrupção. Entre as iniciativas estratégicas da CGU, válidas para o quadriênio/2020-2023 que se encontram em seu site, destaca-se aquele “processo” que visa “Ampliar e aperfeiçoar as políticas de promoção de transparência, ética e de participação social”, por meio de iniciativas, como “Estimular ações relacionadas a ética, a cidadania e ao controle social para toda a população, em especial para o público infante-juvenil”; consta também

“Ampliar e aperfeiçoar as políticas de ética pública”, entre outras (Brasil, 2020, on-line). A implementação de projetos educacionais para o cumprimento dessas Iniciativas Estratégicas é identificada no site institucional da CGU, destacando-se um conjunto de iniciativas denominada “Educação Cidadã”, com várias ações voltadas para temas relacionados à cidadania.

Neste artigo vamos nos ater ao “Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania”. Com a evolução das ações, os objetivos principais do programa foram inicialmente regulamentados e em 2018 reafirmados, com destaque para um objetivo, descrito no artigo 2º da Portaria CGU nº 1840/2018: “VIII - desenvolver, conforme necessário, **assuntos transversais** e correlatos à ética e à cidadania, no intuito de desenvolver a consciência cidadã nos estudantes” (BRASIL. CGU, 2018, p.1 grifo nosso).

O Programa UPT, acessível às instituições e entes mediante adesão voluntária, é voltado para estudantes do Ensino Fundamental I, podendo alcançar também estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II de escolas públicas e privadas de todo o país. De acordo com o órgão, o material didático-pedagógico foi elaborado para oferecer aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a oportunidade de conhecer e trabalhar conceitos e valores como: “Autoestima, respeito e tolerância, inclusão e combate ao bullying, democracia, participação social, patrimônio público, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e meio ambiente, solidariedade e voluntariado, entre outros”<sup>4</sup>.

Esses conceitos e valores estão presentes no material produzido para o Programa UPT e que, também, foram contemplados inicialmente observando os PCN e, mais recentemente, alinhando-se às competências gerais da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Conforme consta no portal de Educação Cidadã da CGU, o material do programa é gratuito e composto de (i) Coleção de revistas em quadrinhos composta de seis publicações (sendo uma revista de lançamento e mais cinco revistas, uma para cada ano do ensino fundamental I), acompanhadas de guia do professor e banco de atividades; (ii) Kit UPT (para 5º ano do ensino fundamental I, podendo ser aplicada ao 6º ano), composto por cadernos do estudante; manual do professor; revistas e jogos; (iii) Materiais complementares: Tirinhas e histórias em quadrinhos; vídeos para TV e Web; capacitação EaD do professor. Também, de forma complementar, apresenta-se

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/metodologia-do-programa>

uma série de Vídeos de Animação, com a participação dos personagens da Turma da Mônica, para TV e Web, que totalizam 33 vídeos de aproximadamente um minuto, alguns deles já incluídos nos materiais digitais, acessando via uma playlist hospedada no Youtube e disponíveis no portal da CGU, que abordam todos os temas trabalhados no programa.

Uma vez aderindo ao UPT, fica à disposição dos professores uma capacitação ofertada na modalidade a distância, sem tutoria, com 100 horas de duração e emissão de certificado.

### *Um olhar sobre a implementação do UPT em unidades escolares da capital do estado: alguns apontamentos*

As normas do programa permitem que os entes públicos (prefeituras e estados) ou mesmo as instituições da rede privada de ensino executem o Programa UPT na condição de ente parceiro, mediante assinatura de um termo de compromisso ou adesão. Tendo a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) aderido ao programa, foi escolhido como foco dessa pesquisa a comunidade escolar da capital, responsável por um grande número de unidades escolares presentes e também por ser o núcleo onde os levantamentos iniciais indicaram haver campo maior de unidades de ensino do Estado de Minas Gerais participantes da referida iniciativa educacional.

Ao discorrer sobre políticas públicas utilizamos a conceituação de Souza (2006), que compreende que se trata do governo em ação e/ou análise dessa ação e, quando necessário, propõe mudanças para que se alcancem essas ações idealizadas. As análises dos dados obtidos se amparam nos pressupostos teóricos e metodológicos conhecidos na literatura como “Ciclo de Políticas” ou *Policy Cycle*, inicialmente formulados pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, contextualizados a partir das contribuições de Jefferson Mainardes, que permitem análise de políticas ou programas educacionais. A compreensão das políticas públicas passa pelo contexto da influência, seja por discursos ou organismos; pelo contexto da produção de textos, como os normativos políticos legais; até o contexto da prática, cuja avaliação se dá em larga escala e também no âmbito de um município, onde as políticas públicas podem ser reconstituídas, conforme detalha Mainardes (2006, p. 51). O autor apresenta um referencial que também “permite a análise crítica da trajetória de

programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (idem, p. 48).

Os sujeitos da pesquisa são aqueles que trabalharam com o programa nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte com os estudantes infantojuvenis, especificamente do ensino fundamental. Para além da pesquisa documental, outros instrumentos de coleta de dados foram essenciais, como o questionário e entrevistas do tipo semiestruturadas. Assim, foram preenchidos 16 (dezesesseis) questionários e uma entrevista concedida.

Os registros apresentados tiveram como referência desdobramentos e considerações estabelecidas com base nas respostas aos questionários semiestruturados, encaminhados virtualmente aos participantes da pesquisa, e a relação destas declarações em contraste com as manifestações apresentadas por ocasião da entrevista já realizada com uma das pessoas que trabalhou com o programa na escola (todos os nomes foram omitidos para preservar o anonimato).

Partindo para os apontamentos possíveis, inicialmente os participantes responderam ao questionário sobre o preparo para tratar o tema ética e cidadania na escola em que atuaram com o Programa UPT, sendo que 87,5% consideraram reunir preparo para trabalhar os temas transversais nas suas respectivas unidades escolares. Também foi praticamente unânime a concordância quanto à aplicação em sala de aula em relação às ações propostas pelo Programa UPT.

De acordo com os dados obtidos em resposta ao questionário, menos da metade dos participantes (37,5%) não realizaram capacitação ou qualificação para atuar no Programa UPT. A pessoa entrevistada, doravante denominada “E-1”, informou que enquanto estava na coordenação pedagógica, fez o “treinamento online à época”. Algumas críticas foram tecidas, quanto à modalidade ofertada para capacitação, em especial “porque estando ali só online você não tira todas as dúvidas. Eu acho que teria que ser presencial.” (Entrevista E-1). Acrescentou que a capacitação online realizada não teria cumprido a função de preparar adequadamente a equipe da sua escola para desenvolver este programa.

Quando perguntado sobre o planejamento nas escolas para discussão e aplicação da metodologia do Programa UPT, identificamos, de acordo com a coleta de dados obtidos em resposta ao questionário, que a questão não foi

tratada de forma semelhante nas unidades escolares, sendo que 56% dos participantes discordam total ou parcialmente sobre ter sido realizado um planejamento para a aplicação da metodologia do programa.

De acordo com a entrevista, não houve planejamento em conjunto com outras disciplinas, assegurando que o planejamento não foi coletivo, ou seja, sem a participação dos docentes de disciplinas, cujos conteúdos possibilitassem o estabelecimento de uma relação interdisciplinar na condução do programa. De acordo com a entrevista, as aulas foram planejadas de modo individual, realçando um isolamento do Programa UPT e, ainda, a condução das ações não por um docente, mas por um profissional da monitoria, no âmbito do Programa Escola Integrada (PEI)<sup>5</sup>. De acordo com as informações da pesquisa, foram identificadas barreiras presentes na convivência entre monitores e professores, situação que pode esclarecer o motivo pelo qual o planejamento conjunto não aconteceu na escola. A pessoa entrevistada entendeu que esse apontamento suscitaria uma reflexão ética e cidadã entre o próprio corpo docente da escola.

[...] ética e cidadania, esses dois tipos de “comportamentos” estavam meio esquecidos [...] Então, quando se chega para trabalhar com um tema deste, dentro da escola, se depara muita diferença. Tinha até professor que te tratava de forma diferente. Às vezes, essa palavra “ética”, muitos não conheciam. Desconheciam o que é ética, o que é cidadania. Tratavam a gente de forma desigual. Então a gente percebeu que precisava ser trabalhado isso, a começar pelos estudantes e, com os estudantes, a gente ia multiplicar esse ato, dentro da escola, da base **para o professor, porque tinha professor que tratava a gente tão mal, e o monitor tão mal**, que nós precisávamos trabalhar esse tipo assunto com os meninos, porque trabalhando com os meninos ia chegar neles. (Entrevista E-1) (grifo nosso)

Importa, nesse momento, esclarecer que a Escola Integrada, em funcionamento no município desde 2006, envolve atividades ministradas também por profissionais especificamente contratados para atuar no PEI, entre estagiários/bolsistas, monitores de instituições de ensino superior e agentes culturais das comunidades.

Valendo-se de definição adotada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais

---

<sup>5</sup> O Programa Escola Integrada (PEI) da Prefeitura de Belo Horizonte tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos estudantes, com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento. Ver em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>

(Gestrado/UFMG), apresentada por Oliveira (2010), o profissional da monitoria estaria inserido em um panorama mais amplo da noção do trabalho docente, cuja concepção considera trabalho docente aquele realizado por todos os profissionais da escola que estão envolvidos na relação pedagógica com os estudantes, a exemplo dos mencionados monitores e agentes culturais.

Conforme esclarecem Le Vasseur e Tardif (2004), estes profissionais participam de uma divisão do trabalho nas escolas, atuando mais numa linha de tarefas consideradas de apoio ao trabalho do professor. Ocorre que, quando a escola se abre para receber novos profissionais e provoca uma nova divisão do trabalho, conforme advertiu Braga (2015), instala-se também no seu interior um campo de disputas que se refletem em conflitos, resistências e tensões.

Outro ingrediente envolve a atuação de profissionais, incluídos nessa visão ampla do campo docente, cuja parcela contempla recém-formados ou aqueles que, conforme assevera Santos (2012), mesmo antes de se formarem deparam com salas de aula, cuja complexidade exige do docente habilidades que somente professores com alguns anos de magistério estariam preparados para enfrentar. Neste contexto, incluem-se algumas situações que envolvem profissionais atuando na escola integrada da PBH, sem a formação exigida historicamente para exercer a função de professor.

Assim, esse conjunto de profissionais da monitoria, apesar de assumirem protagonismo na condução de alguns projetos educacionais, como se pretendeu no caso do Programa UPT, nas escolas do município, não alcançam reconhecimento dessa atuação para além das funções de ajudantes educacionais ou assistentes de educação, visto que a cultura escolar os mantém reclusos à concepção da execução de tarefas de acompanhamento dos estudantes ou, conforme refletiu Le Vasseur e Tardif (2004), auxiliares do professor junto aos estudantes com problemas de comportamento, dificuldade de aprendizagem, indisciplina escolar, violência na escola, sem necessariamente assumirem protagonismo. Isso pode explicar o tamanho do desafio para a escola e, porque não, para a coordenação pedagógica, ao ter que mediar a construção dessa cultura de colaboração entre os profissionais docentes dos grupos de professores e monitores, de onde se veem surgir dificuldades para o trabalho em equipe, a exemplo de um planejamento conjunto para realização de atividades interdisciplinares.

À margem desses conflitos identificados, de acordo com os dados da

pesquisa, havendo planejamento, essas atividades estão dentro de uma rotina regular docente e não sobrecarrega, se a atividade for pensada antes, se for planejada. Nesse ponto, pertinente destacar a importância das habilidades da coordenação do programa, que alberga a interação entre as relações pedagógicas presentes na instituição educativa e inclui, conforme destacou Matos *apud* Andrade (2009), elaborar um projeto político-pedagógico que “integre as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias como: planejamento, solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso” (ANDRADE, 2009, p. 55).

À vista disso, é fundamental que, no projeto político-pedagógico aqui mencionado, a escola estabeleça relações entre as atividades do currículo regular e as atividades extraclasse que devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos (BRASIL, 2013). Em decorrência da cultura interdisciplinar, a relação entre esses elementos afastaria a cultura do individualismo – ilustrada por Hargreaves (1998), quando parte dos docentes se mantém ensinando a sós, se isolando em suas salas de aula, se inteirando pouco sobre as práticas de seus colegas, passando à cultura colaborativa, conforme defendido também por Fullan e Hargreaves (2001), quando a partilha na tomada de decisões e responsabilidade coletiva é o cerne articulador das ações do planejamento.

Dentro dessa cultura interdisciplinar, a proposta didática representada pela transversalidade encontra espaço, vez que possibilita a utilização dos conhecimentos escolares de forma integrada. Em vista da importância da abordagem de temas contemporâneos transversais na facilitação e condução do processo educativo, para a grande maioria dos participantes que responderam ao questionário (81%), a abordagem e referência à transversalidade e aos temas não disciplinares foi uma estratégia educacional que deu certo, assim considerados aqueles que disseram concordar total ou parcialmente com essa proposição. Apresentado o reconhecimento, pelos participantes, da importância da interdisciplinaridade e transversalidade na implementação do Programa e a forte recíproca entre elas, considera-se não ser possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida (BRASIL, 1997, p. 31).

Em outra frente, o questionário perquiriu sobre se os profissionais que trabalharam com o UPT nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte,

participantes da pesquisa, conseguiram utilizar os conteúdos dos materiais didáticos fornecidos pela CGU, quando a maior parte, se considerados os que concordaram total ou parcialmente com a proposição, concordou (69%) que foi possível se apropriar e utilizar, com facilidade, os materiais. Na mesma direção, todos participantes concordaram, total ou parcialmente, que a linguagem e o conteúdo adotado nos quadrinhos e no material do programa eram adequados e de fácil assimilação pelos estudantes.

Ainda que a linguagem tenha sido considerada de fácil assimilação, alguns participantes (19%) informaram, em resposta ao questionário, que precisaram adaptar a linguagem para que o conteúdo adotado no material do Programa UPT fosse assimilado pelos estudantes. Para este apontamento, a entrevistada apresentou sua versão, acrescentando que “pelo ano dos meninos (4º ano), a linguagem foi adequada, mas para a turminha de 1º ano, de base, fica pesado. Até que as imagens não, algumas coisas eles conseguem fazer, mas os textos, a linguagem, eles não dariam conta” (Entrevista E-1). Em síntese, quanto à apropriação e utilização do material, a entrevistada entendeu que “tinha espaço para conhecer melhor o material, desenvolver mais, entretanto faltou mais preparo, capacitação” (Entrevista E-1). Aliás, a entrevistada amplia o alcance de sua crítica, em situação que evidencia prejuízos causados pelo distanciamento entre os professores e os monitores, quando revela que muitos professores sequer chegaram a conhecer do que se tratavam aquele material.

Partindo para as percepções dos profissionais municipais que trabalharam com o UPT quanto ao aproveitamento pelos estudantes infantojuvenis, a maioria dos que responderam ao questionário concordou, total ou parcialmente, que as aulas relativas aos conteúdos do UPT tinham alta participação dos estudantes. As manifestações da entrevistada foram carregadas de forte entusiasmo, conforme apresentado a seguir:

Eles gostaram, levavam para casa, traziam, e tinha dia que eles perguntavam “professora, hoje não vamos trabalhar esse assunto não?”. Para se ter ideia, tinha dia que, dentro de ética e cidadania, abordavam-se alguns assuntos que a conversa rendia [...] Quando se ia trabalhar, por exemplo, autoestima, tinha menino que saía dali chorando. [...] Cada grupo tinha seu comportamento, uns choravam, outros aproveitavam mais, outros se abriam mais (Entrevista E-1).

Os dados da pesquisa revelam que a maioria, em resposta ao questionário, concordou, total ou parcialmente (81%), ter havido mudança nas

atitudes dos estudantes que participaram do programa e uma expressiva parcela concordou (75%), que a visão sobre ética e cidadania, entre os estudantes, se apresentou diferente daquela antes do início das atividades e vivência com o Programa UPT.

Ainda que o “Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania” tenha refletido tanto entusiasmo, em especial para entrevistada, uma minoria dos que responderam ao questionário (12,5%) considerou que o Programa UPT seja conhecido pela sociedade. Apenas 18,8% entendeu que o programa esteja sendo bem divulgado para a sociedade brasileira. Nesse caso, 87,5% dos participantes da pesquisa entenderam que o programa não é conhecido.

Quanto às sugestões para melhoria, a entrevistada disse que “não precisa mudar o material, porque ele é rico” (Entrevista E-1). Prosseguiu argumentando que “tem que aproveitar um tempo maior para trabalhar esse tipo de projeto: ética e cidadania é para a vida toda!” e “divulgar esse trabalho com professores, essa oportunidade de formação para os professores” (Entrevista E-1). Sugeriu, ainda, que a capacitação presencial seja um momento que o educador venha a ter o dia “dispensado” para se dedicar à formação. Por fim, acrescentou, com inspiração, que deveriam “divulgar mais isso em televisão, sabe... porque não foi muito divulgado não [...]” (Entrevista E-1).

As manifestações e indicadores reunidos demonstram satisfação em relação a determinadas abordagens possibilitadas pela ação educacional, porém desvelam adversidades na condução de etapas essenciais à consolidação e aproveitamento do programa. Mais posicionamentos estão sendo obtidos a partir de escolas de outras regiões administrativas da cidade de Belo Horizonte, de modo a consolidar os apontamentos relativos às repercussões da realização do Programa UPT, na visão dos profissionais municipais que atuaram na execução das ações do programa, favorecendo uma visão mais ampla da implementação da iniciativa educacional.

### *Algumas considerações*

Ao contextualizarmos a temática formação para a cidadania e objetivando compreender as repercussões das ações educativas no âmbito do Programa UPT, no município de Belo Horizonte/MG, foi possível refletir sobre alguns

pressupostos éticos e democráticos que permeiam o desenvolvimento desses temas contemporâneos para além dos conteúdos escolares estabelecidos e sua inserção no dia a dia das escolas. Nessa conjuntura, foi possível observar que a abordagem de temas contemporâneos permite construir ações educacionais mais significativas, originadas por segmentos educacionais e não educacionais, explorando aspectos curriculares até então pensados somente para dentro das escolas.

Variados contextos podem motivar uma instituição, a par de suas atividades típicas não educacionais, empenhar-se pela proposição de uma iniciativa educacional, sendo que o referencial teórico e analítico, interpretado por Jeferson Mainardes, permite a realização de uma análise crítica e contextualizada. A partir deste referencial, podemos compreender a importância e trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação até a sua concretização, do mesmo modo que em relação à implementação do Programa UPT no âmbito do município de Belo Horizonte, possibilitando a avaliação e eventual reconstrução dessas ações e políticas.

Entendemos haver espaço para maiores achados com a finalização da pesquisa em andamento, não se podendo generalizar sobre os resultados até aqui encontrados. De acordo com os dados obtidos, podemos inferir que a maioria dos profissionais que trabalharam com o UPT nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, se sentiam preparados para trabalhar os temas transversais nas suas respectivas unidades escolares, considerando essa estratégia positiva. Esses profissionais responderam terem se adaptado à linguagem e conteúdo adotado no UPT, bem como informaram terem constatado alta a participação dos alunos, reportando mudança nas atitudes entre os estudantes participantes do programa.

Por outro lado, apontaram pouca visibilidade do UPT pela sociedade. Além disso, os profissionais envolvidos nas ações do referido programa mostraram necessidade de capacitação para conhecer melhor o programa, o que refletiu na apropriação e utilização do material, bem como no planejamento das atividades. Essas conjunções foram amplificadas pelos conflitos e dificuldades de convivência existentes entre monitores do PEI e professores das unidades escolares, ante a opção do município pela implementação do UPT na jornada da Escola Integrada.

Considerando os dados até agora obtidos, identificamos que o Programa

UPT ainda possui um caminho a percorrer no sentido do aprimoramento das questões aqui destacadas. A evolução das análises possibilitará assimilação de outras perspectivas determinantes quanto à participação de profissionais docentes, a compreensão desses processos e aspectos didáticos envolvidos, bem como as relações educativas que são construídas junto com os estudantes infantojuvenis no ambiente escolar, do que se pretenderam derivar proposições para a atuação da CGU no seu papel de contribuir para conscientização e formação social ou aprimoramento desta política pública.

Para que essas ações educacionais e iniciativas sejam bem-sucedidas, é preciso atenção às demandas apontadas pelos participantes. Em outras palavras, ouvir quem está participando dessas ações é essencial para o êxito do programa. Soma-se a isso a importância de se priorizar o planejamento coletivo das ações em prol de um processo educacional emancipatório, ético, democrático e crítico da própria realidade.

## Referências

ANDRADE, Ana Paula. **Concepções de formação docente: uma análise da proposta de formação de professores do curso de pedagogia da FAE/CBH/UEMG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, e. (org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2002. 19. p. 79.

BRAGA, Cibelle de Souza. **Colaborações entre professores e monitores do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BRASIL. **Controladoria-Geral da União**. *Mapa Estratégico 2020-2023*. Disponível em: <<https://www.gov.br/cgu/pt-br/aceso-a-informacao/governanca/planejamento-estrategico/arquivos/mapa-estrategico-cgu.pdf>>. Acesso em: 31 de jan. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. *Propostas de Práticas de Implementação: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Guia. Brasília: MEC/SEB, 2019. 26p.

BRASIL. **Controladoria-Geral da União**. Portaria CGU nº 1840, de 10 de julho de 2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/33995/20/Portaria\\_1840\\_2018.pdf](https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/33995/20/Portaria_1840_2018.pdf)>. Acesso em 31 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** 2017. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-te-xto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-te-xto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 31 jan. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral.* Brasília, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANOTILHO, José Joaquin Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** Coimbra: Almedina, 2003.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1996.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação.* São Paulo: Cortez, 1979.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola.** Trad. de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, LDA, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna.** Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.

LE VASSEUR, Louis; TARDIF, M. **Divisão do trabalho e trabalho técnico.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1095-1436, set.-dez. 2004.

MACHADO, Nilson José. **A vida, o jogo, o projeto.** In: ARANTES, Valéria A. (org). *Jogo e projeto: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Campinas: *Educação & Sociedade*, 2006.

MORENO, Montserrat. **Temas Transversais em Educação: Bases para a Formação Integral.** São Paulo. Editora Ática, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>> Acesso em: 31 jan. 2022.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: **Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-graduação**, 2004, Porto Alegre. Conferência apresentada. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA. **Orientações gerais para as escolas**. *Educação Integral.org.br*, 2012. Disponível em: <[https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_Programa-Escola-Integrada.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf)>. Acesso em 31 jan. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: VIANA, Fabiana da Silva *et al.* (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.31-55.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, DF: 2015.