UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA
CURSO DE MESTRADO

LINCOLN DE SOUZA SILVA

PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ INFANTOJUVENIL: o Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania" da Controladoria-Geral da União

Belo Horizonte
2022

Lincoln de Souza Silva

PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ INFANTOJUVENIL: o Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania" da Controladoria-Geral da União

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco André Silva Martins
Coorientadora: Prof.ª Dra. Ana Paula Andrade

Belo Horizonte
2022

S729p Souza Silva, Lincoln de
Percepções sobre a formação cidadã infantojuvenil: o Programa “Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania” da Controladoria-Geral da União / [manuscrito] Lincoln de Souza Silva. – 2022
CD-ROM, 1 recurso online, 170 f.; il.,color

Orientador: Francisco André Silva Martins.
Coorientadora: Ana Paula Andrade.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Bibliografia: f. 140-152
Inclui anexos.

1. Cidadania - Teses. 2. Políticas públicas - Teses. 3. Ética – Teses. 4. Educação – Teses. I. Martins, Francisco André Silva. II. Andrade, Ana Paula. III. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. IV. Título.
CDD: 379.81

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6-3100

Lincoln de Souza Silva

Percepções sobre a formação cidadã infantojuvenil: o Programa “Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania” da Controladoria-Geral da União.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Francisco André Silva Martins (Orientador)
Universidade do Estado de Minas Gerais

_____

Prof.ª Dra. Ana Paula Andrade (Coorientadora)
Universidade do Estado de Minas Gerais

_____

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
Universidade do Estado de Minas Gerais

_____

Prof. Dr. Edgard Leite de Oliveira
Universidade Federal de Viçosa

_____

Prof. Dr. Leonardo Ferreira Peixoto
Universidade do Estado do Amazonas

Dedico este trabalho aos que me acompanharam nessa caminhada, que partilharam das minhas provações e colaboraram para que este estudo se concretizasse, em especial à Roselaine, minha esposa, à nossa filha, Anna Sophia, à minha mãe, Thereza, e a Deus, que me ajudou a realizar o que, em alguns momentos, me parecia impossível.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que permitiu a conclusão deste trabalho, concedendo-me forças, saúde e sabedoria nos momentos mais difíceis desta caminhada.

À minha família, especialmente à minha filha, Anna Sophia, pelo carinho e energia que me incentiva, e à minha esposa, Roselaine, por seu amor, apoio e estímulo, realmente compreendendo, com tranquilidade e carinho, as minhas ausências e dificuldades em alguns períodos deste trabalho, a quem destaco minha eterna gratidão.

Ao meu pai, Fortunato, que nos apresentou, com seu jeito rigoroso, valores éticos que me trouxeram até aqui e ficarão para o resto da vida. Saudades. E agradecimentos especiais à minha mãe, Thereza, que sem exceção apoiou com amor as minhas escolhas e, da maneira que pôde, sempre acreditou, incentivando-me alcançar sonhos acadêmicos.

À Prof.ª. Dra. Ana Paula Andrade, orientadora, pela paciência e compreensão das dificuldades no desenvolvimento deste processo, assim como contribuições nos caminhos desta pesquisa, que me ajudaram a aperfeiçoar este trabalho; e ao Prof. Dr. Francisco André Silva Martins, por mais que orientar, pela paciência e solidariedade, compartilhando sua visão, intelecto e ensinamentos durante a trajetória, sempre com uma postura ímpar, que mantém a autonomia, a paz e eleva a autoestima de quem está pesquisando.

Aos Profs. Drs. Edgard Leite, Leonardo Peixoto e José Eustáquio de Brito, por aceitarem participar desta banca, contribuindo com seus conhecimentos, experiências e percepções.

À equipe de professores e funcionários do PPGE/FaE/UEMG, em especial à Prof.ª Vera Lúcia Nogueira, pela maneira atenciosa, entusiasmada e motivadora, despertando o contínuo desejo de aprimorar a pesquisa e contribuindo com impecáveis ensinamentos para a realização deste trabalho; e ao brilhante Prof. “Taquinho”, por compartilhar seu tempo e sabedoria ao longo dessa jornada, com exemplar competência e dedicação.

Aos colegas da Controladoria-Geral da União, pelo apoio, incentivo e por proporcionarem condições para que este trabalho fosse concluído.

Aos profissionais da docência e a todos que participaram, direta ou indiretamente, do Programa, em especial, aos que colaboraram com esta pesquisa. Registro minha admiração e respeito pelo nobre trabalho de despertar no outro o desejo de seguir e aprimorar conhecimentos e valores.

Enfim, agradeço a cada um dos que, nessa caminhada, tornaram-se parte desse desejo de construção da cidadania e valores éticos em nossa sociedade.

RESUMO

A presente pesquisa tangenciou o tema formação para a construção da cidadania e o debate sobre a ética voltada ao público "infantojuvenil", por meio da implementação do Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania", promovido pela Controladoria-Geral da União (CGU) em escolas públicas municipais da cidade de Belo Horizonte/MG. O estudo buscou compreender as repercussões das ações desenvolvidas no âmbito da iniciativa educacional, voltadas à formação de cidadãos conscientes, conhecedores de seus deveres e capazes de lutar por seus direitos. As principais ferramentas metodológicas utilizadas foram análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos profissionais envolvidos no trabalho docente que atuaram na implementação do programa. No trabalho efetivado, a modalidade de pesquisa utilizada foi a abordagem qualitativa, uma vez que suas características permitem melhor compreensão sobre aspectos subjetivos, percepções e realidades vivenciadas, com base nas perspectivas dos profissionais envolvidos na política pública, através da sua participação, garantindo riqueza de significados e assimilação ou interpretação das interações ocorridas. Após caracterizar o programa dentro das ações educativas desenvolvidas pela CGU e conhecer as pessoas que participaram de sua implementação e a metodologia de ensino do programa, buscou-se ouvir os profissionais envolvidos no trabalho docente, visando compreender o cenário em que eles vivenciaram na implementação da iniciativa educacional, assim como sobre a apropriação e utilização dos conteúdos dos materiais didáticos fornecidos pela CGU. A pesquisa se justifica diante da oportunidade de se refletir sobre a compreensão de cidadania compartilhada por um órgão governamental de perfil não escolar, de segmento cujas atribuições não possuem um perfil exclusivamente educacional, com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio do estudo, foi possível observar resultados que, por um lado, apontam entusiasmo dos profissionais envolvidos no trabalho docente com as ações do programa, assim como aspectos do Programa que merecem aprimoramento. 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.

Palavras-chave: Formação cidadã. Políticas públicas educacionais. Temas contemporâneos transversais.

ABSTRACT

The present research touched on the theme formation for the construction of citizenship and the debate on ethics aimed at the “children's and youth” public, through the implementation of the Program “One for All and All for One! For ethics and citizenship”, promoted by the Comptroller General of the Union (CGU) in municipal public schools in the city of Belo Horizonte/MG. The study sought to understand the repercussions of the actions developed within the scope of the educational initiative, aimed at the formation of conscious citizens, connoisseurs of their duties and capable to fight for their rights. The main methodological tools used were document analysis, semi-structured interviews and questionnaires applied to professionals involved in teaching work who participated in the implementation of the program. In the work carried out, the research modality used was the qualitative approach, since its characteristics allow a better understanding of subjective aspects, perceptions and realities experienced, based on the perspectives of professionals involved in public policy, through your participation, guaranteeing richness of meanings and assimilation or interpretation of the interactions that took place. After characterizing the program within the educational actions developed by CGU and meet the people who participated of its implementation and the teaching methodology of the program, we sought to listen to the professionals involved in the teaching work, aiming to understand the scenario in which they experienced in the implementation of the educational initiative, as well as on the appropriation and use of the contents of the teaching materials provided by CGU. The research is justified by the opportunity to reflect on the understanding of citizenship shared by a government agency with a non-school profile, of segment whose attributions do not have an exclusively educational profile, with students in the early years of elementary school. Through the study, it was possible to observe results that, on the one hand, indicate enthusiasm of the professionals involved in the teaching work with the actions of the program, as well as aspects of the Program that deserve improvement. We believe that this study can provide theoretical contributions and reflections on the theme addressed and a greater understanding of the didactic-methodological processes and aspects of the program.

Keywords: Citizen education. Educational public policies. Cross-cutting contemporary themes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instrumentos utilizados para coleta de dados	24
Quadro 2	Análise para criação das categorias	25
Quadro 3	Temas e competências - Coleção de Revistas do 1º ao 5º ano do Fundamental I	81
Quadro 4	Conceitos dos 4 módulos do Kit para utilização pelos estudantes	82
Quadro 5	Temas/conceitos desenvolvidas na Coleção de Revistas	88
Quadro 6	Temas e competências gerais da BNCC desenvolvidas no Kit UPT (5º ano)	89
Quadro 7	Profissionais envolvidos no trabalho docente municipal entrevistados	94
Quadro 8	Interesse dos alunos pelas atividades do Programa UPT	120
Quadro 9	Execução de acordo com capacitação e material do Programa UPT	120
Quadro 10	Dificuldades para aplicação do Programa UPT	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Execução do UPT no Ensino Fundamental I/Anos Iniciais 22

Tabela 2 Execução do UPT no Ensino Fundamental I /Anos Iniciais (2016 a 2020) 115

Tabela 3 Nº de alunos atendidos pelo Programa UPT em BH/MG (2016 a 2020) 116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Execução do UPT nos últimos 5 anos em Belo Horizonte/MG 115
Gráfico 2 Abrangência do UPT comparada com o número de estudantes matriculados . 117
Gráfico 3 Material didático 126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contextos do processo de formulação de uma política	13
Figura 2	Níveis crescentes de complexidade para tratamento dos TCTs	45
Figura 3	Imagens ilustrativas do Programas e ações de lançamento	70
Figura 4	Fluxo da aplicação do Programa: parceria MEC e MJ	73
Figura 5	Material didático do Programa UPT	83
Figura 6	Exemplos de materiais didáticos complementares ao Programa UPT	84
Figura 7	Tirinha alusiva ao mal desempenho escolar	85
Figura 8	Percepção sobre a adequação da linguagem e conteúdo no Programa UPT	109

LISTA DE SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVAMEC - Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem do Ministério da Educação

BC - Banco Central

BDTD/Ibict - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

BERA - *British Educational Research Association*

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

BTD/CAPES/MEC - Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CGM-PBH - Controladoria-Geral do Município de Belo Horizonte

CGU - Controladoria-Geral da União

CGU-R/MG - Controladoria Regional da União no Estado de Minas Gerais

Covid-19 - Doença por *Coronavirus Disease* 2019

CR/88 - Constituição da República de 1988

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Detran-SP - Departamento Estadual de Trânsito do Estado de São Paulo

EaD - Educação a distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECA/USP - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Enap - Escola Nacional de Administração Pública.

ENCCLA - Estratégia Nacional de Combate à Corrupção e à Lavagem de Dinheiro

EPub - *Electronic Publication*

EVG - Escola Virtual de Governo

FCPA - *Foreign Corrupt Practices Act*

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Gestrado/UFMG - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais

HQ – Histórias em Quadrinhos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMS - Instituto Cultural Mauricio de Sousa

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

LAI - Lei de Acesso à Informação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
MJ - Ministério da Justiça
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA - Organização dos Estados Americanos
OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*
ONU - Organização das Nações Unidas
PBH - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI - Programa Escola Integrada
PNEF - Programa Nacional de Educação Fiscal
PNRH - Pacto Nacional pela Redução de Homicídios
SciELO/CNPq - *Scientific Electronic Library Online* com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesc - Serviço Social do Comércio
Sescoop - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI - Serviço Social da Indústria
SEST - Serviço Social do Transporte
STF - Superior Tribunal Federal
STPC - Secretaria de Transparência e Prevenção da Corrupção
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCTs - Temas Contemporâneos Transversais
TCU - Tribunal de Contas da União
TED - Termo de Execução Descentralizada
TJ/PR - Tribunal de Justiça do Estado do Paraná
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UFG - Universidade Federal de Goiás
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação
UNODC - *United Nations Office on Drugs and Crime*
UPT - Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 5
1. CAMINHOS DA PESQUISA 10
1.1. Um olhar sobre a implementação do Programa na cidade de Belo Horizonte 10
1.2. Pressupostos do ciclo da política pública 11
1.3. Metodologia, coleta e análise de dados 19
2. EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA 27
2.1. Múltiplas lentes e concepções sobre educação para a cidadania 27
2.2. Reflexões contemporâneas e legais sobre educação cidadã 31
3. POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO 36
3.1. Política e políticas públicas 36
3.2. A face das políticas públicas voltadas à educação 38
3.3. Percepções sobre interdisciplinaridade e transversalidade nas políticas educacionais 41
3.4. Instituições não escolares e os projetos referenciados em temas transversais 46
4. A CGU E O PROGRAMA UPT EM MEIO AO DEBATE SOBRE PREVENÇÃO DA CORRUPÇÃO 49
4.1. Os Estados nacionais no contexto da globalização, transnacionalização do capital e a exposição a atos de corrupção 49
4.2. Esforços institucionais para a prevenção e combate à corrupção e a celebração de acordos com organismos internacionais 52
4.3. Antecedentes do controle federal brasileiro e a evolução da estrutura voltada para transparência e prevenção da corrupção 56
4.4. A CGU e o fomento ao exercício da cidadania 57
4.5. Pela ética e pela cidadania: a participação infantojuvenil 60
4.5.1. Direito e participação das crianças e adolescentes 61
4.5.2. Aprendendo a participar, participando 64
4.5.3. Moral, ética e as contribuições para a formação da cultura anticorrupção 65
4.6 O Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania 69
4.6.1. O lema dos três mosqueteiros que deu nome ao Programa 74
4.6.2. Forma de participação das instituições 76
4.6.3. Capacitação dos profissionais envolvidos no trabalho docente para aplicação do programa 77
4.6.4. Material didático 79
4.6.4.1. Quadrinhos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental 80
4.6.4.2. Kit UPT para 5º ou 6º ano do ensino fundamental 81
4.6.4.3. Materiais didáticos complementares do Programa 83
4.6.4.4. Formato do material didático 86

4.6.4.5. Utilização do material didático 87
4.6.5. Metodologia do programa *87*
4.6.6. Atualização do material *90*
4.6.7. Divulgação e expansão do programa *91*
5. A PRÁTICA DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DO PROGRAMA UPT EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE 93
5.1. Caracterização e modo de participação dos colaboradores da pesquisa 93
5.2. Planejamento sob o olhar dos professores que atuam no Programa 95
5.3. Formação permanente do docente 102
5.4. Os saberes da prática e as atividades do programa 108
5.4.1 Considerações sobre a distribuição geográfica das ações do programa 112
5.5. Outras considerações sobre as repercussões das ações do Programa e a significância do conhecimento 120
CONSIDERAÇÕES E ACHADOS PELO CAMINHO 132
REFERÊNCIAS 140
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos profissionais envolvidos no trabalho docente, que participaram da implementação do Programa UPT 153
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com profissionais envolvidos no trabalho docente, que participaram da implementação do Programa UPT 157
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP relativo à autorização das entrevistas e aplicação dos questionários. 158

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As sociedades democráticas aspiram por cidadãos ativos, informados, críticos e responsáveis. Nesse sentido, as tomadas de decisões, fundamentadas em princípios éticos e democráticos, são consideradas componentes basilares ao exercício da cidadania. Neste cenário, projetos educacionais que tratam de temas como ética e a formação para a cidadania são desenvolvidos e inseridos no dia a dia escolar, buscando desenvolver nas crianças e jovens a consciência de que eles podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

Nessa dimensão da formação cidadã, identificou-se que o órgão Controladoria-Geral da União (CGU) vem desenvolvendo ações educativas que visam, também, levar conceitos de formação ética e moral para diversos segmentos da sociedade, tendo o maior foco direcionado para o público infantojuvenil. Destaca-se que a CGU é o órgão de controle interno do Governo Federal responsável por realizar atividades relacionadas à defesa do patrimônio público e ao incremento da transparência da gestão, por meio de ações de auditoria pública, correição, prevenção e combate à corrupção e ouvidoria.

A presente dissertação tem como objeto as ações educativas desenvolvidas no âmbito do "Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania" (UPT), realizadas em escolas do município de Belo Horizonte, Minas Gerais. O programa, de abrangência nacional, é fruto de parceria com o Instituto Maurício de Sousa[1] e atualmente conta com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e outras instituições. Em meio às iniciativas promovidas pela CGU, dentro de um conjunto de ações denominado pelo órgão como "Educação Cidadã da CGU", o programa foi escolhido por ser a ação educativa mais longeva que se encontra ativa e em execução pelo órgão.

As referidas ações de "Educação Cidadã", articuladas pela CGU, são definidas pelo órgão como um conjunto de iniciativas de capacitação e gestão do conhecimento, especialmente voltadas à formação da cultura ética e cidadã na idade formativa e etária do ensino fundamental, tratando-se, assim, de uma política de educação para cidadania.

[1] Criado pelo cartunista Maurício de Souza, em 1997, para atuar na educação por meio de projetos sociais, utilizando-se de quadrinhos ou historinhas, abordando questões sociais no dia a dia, de forma transparente e lúdica. Ver mais em http://www.institutomauriciodesousa.org.br/sobre-o-instituto-mauricio-de-sousa/

A Constituição da República, em seu artigo 205, entre outras garantias, assegura que a educação será promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento de pessoas e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). De forma congênere, o artigo 227 ratifica o dever do Estado, da família e da sociedade em assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à saúde, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, entre outras garantias.

Para além das disposições constitucionais, outros normativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, preconizam à parcela infantojuvenil a possibilidade de efetivação de seu protagonismo nas ações políticas, participativas e de controle social, erguendo-se nessa direção, da formação cultural de estímulo à cidadania, uma pluralidade de projetos e ações educativas que passaram a merecer atenção das ciências educacionais. De modo a explorar e melhor compreender as transformações sociais que esses processos proporcionam, conforme pondera Martins (2010, p. 11), "a pesquisa científica se torna mecanismo fundamental para o aprimoramento das questões referentes à educação". A pesquisa social, conforme defende Gil (1999), valendo-se de procedimentos científicos, possibilita a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. E foi com essa intenção que surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa, motivado pelo anseio de se estudar, e melhor compreender, os esforços de promoção da ética, cidadania, participação social e combate à corrupção realizadas pela CGU, por meio do conjunto de iniciativas educacionais de capacitação, voltadas para o público infantojuvenil, que o órgão realiza.

Além disso, como integrante do corpo técnico da CGU, ocupante do cargo de auditor federal, atuei em diversas ações de controle que envolviam capacitações no sentido de qualificar integrantes das instâncias de controle social de programas governamentais das áreas da educação e assistência social. Nessa trajetória, no âmbito do Programa de Formação de Conselheiros Nacionais, busquei especialização *lato sensu* em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais, no campo da ciência política, com foco na formação do cidadão. Paralelamente a isso, há quase duas décadas, a minha atuação profissional, no campo de auditoria, é voltada ao acompanhamento de instituições e programas que compõem a rede de educação e na fiscalização de políticas públicas da administração governamental, tendo despertado interesse em relação às políticas públicas que visavam a formação para política e para a cidadania destinada a estudantes em geral.

A construção da minha trajetória de formação possibilitou a compreensão de que o processo educacional é um dos grandes responsáveis pelas mudanças sociais que esperamos,

sendo seus atores partes imprescindíveis nesse movimento. Considerando este contexto, a presença do tema da cidadania na sala de aula é indeclinável para a defesa de uma sociedade democrática, seja como conceito transversal ou como tema específico. Assim, no campo das minhas inquietações, a proposta de educação para a cidadania promovida pela CGU, voltada à formação da cultura ética e cidadã na idade formativa e etária do ensino fundamental, contempla ações educacionais dentro de uma linha que reforça este interesse. Destarte, a presente pesquisa, além de inicialmente examinar a compreensão de cidadania compartilhada com os estudantes dessa faixa do Ensino Fundamental, se propôs a observar esse processo em escolas públicas da capital do Estado de Minas Gerais. A decisão pelo escopo focado em escolas da capital considerou também a dinâmica de acesso aos dados e informações.

Este estudo se justifica pela oportunidade de se refletir sobre a compreensão de cidadania concebida e compartilhada por um órgão governamental de perfil não escolar, de segmento cujas atribuições não possuem um perfil exclusivamente educacional, com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Belo Horizonte. A importância deste trabalho se revela pela baixa produção e estudos científicos, assim considerados levantamentos de estudos científicos já realizados acerca da formação cidadã desenvolvida pela Controladoria-Geral da União, que compreenderam o período de 2008 a 2020. A consulta considerou estudos contidos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/CAPES/MEC), na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAd), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/Ibict), na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO/CNPq). Levantamentos também foram realizados na base da CGU (intitulada Repositório de Conhecimento). Noutra esteira, este estudo pode proporcionar contribuições para a identificação de ferramentas que promovam a participação desses protagonistas, a compreensão desses processos e aspectos didáticos-pedagógicos envolvidos, bem como as relações educativas que são construídas junto com os discentes 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.

Pensando no objeto desta pesquisa, surge a problemática: Quais as repercussões das ações educacionais voltadas ao público infantojuvenil, desenvolvidas pela CGU no município

de Belo Horizonte, no âmbito do “Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania”?

Dessa forma, pretende-se mapear as ações do programa na cidade, no que tange à percepção dos profissionais envolvidos na implementação da iniciativa educacional, os efeitos observados e os impactos dessas ações no auxílio e formação de estudantes para o exercício da cidadania. Esse mapeamento também buscará identificar o percentual de escolas participantes das ações do programa, no universo das escolas públicas dentro do município de Belo Horizonte; identificar os profissionais que participaram da realização da política educacional proposta; os entes e as esferas do poder público que participaram da promoção das ações; os meios de apresentação e difusão dessas ações educacionais, bem como as plataformas de promoção dos conteúdos, entre outros.

Destarte, considerando o problema apresentado, esta dissertação tem como objetivo geral compreender as repercussões das ações educativas desenvolvidas no âmbito do “Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania” (UPT), no município de Belo Horizonte/MG.

De modo específico, buscou-se caracterizar o Programa UPT dentro das ações educativas desenvolvidas pela CGU visando a formação cidadão para o exercício da cidadania e o debate sobre a ética; identificar o perfil das pessoas que participam da ação educativa do Programa UPT; identificar as modalidades de ensino contempladas pelo Programa UPT e como ele é promovido e divulgado na sociedade brasileira; conhecer o formato e a metodologia de trabalho e de ensino do Programa UPT; verificar como as escolas apropriam e utilizam os conteúdos dos materiais didáticos fornecidos pela CGU.

Nas seções que se apresentam a seguir, procura-se estruturar este trabalho em cinco capítulos, além das Considerações Iniciais e Finais.

O Capítulo 1, “Caminhos e procedimentos da pesquisa”, se encarrega do percurso teórico-metodológico. No Capítulo 2, “Educação para cidadania”, são abordadas algumas concepções do direito à educação e discorridas algumas reflexões contemporâneas ancoradas em princípios constitucionais e legais no Brasil relativos à educação cidadã, além de apresentada a importância da interdisciplinaridade e transversalidade de temas contemporâneos, como a ética e cidadania, necessários à contextualização e compreensão do papel da parcela infantojuvenil enquanto cidadão de direitos no contexto do controle social e da participação cidadã. No Capítulo 3, intitulado “Política, políticas públicas e educação” apresentam-se conceitos sobre política, pontos de vista sobre políticas públicas e a face dessas

políticas com a educação enquanto direito social, as relações transversais que apoiam a implementação de políticas públicas e iniciativas educacionais. No Capítulo 4, intitulado “A CGU e o Programa UPT em meio ao debate sobre prevenção da corrupção”, discorre-se sobre fatores que levam estados nacionais à exposição de atos de corrupção e os esforços para prevenção e combate deste fenômeno social, que prejudica as instituições democráticas, afeta o desenvolvimento econômico e abala o estado de direito. Trata também do papel constitucional do controle governamental, os antecedentes que levaram à consolidação do controle federal, sua atuação institucional, cuja criação visa a defesa do patrimônio público, bem como a evolução estruturante da Controladoria-Geral da União até o presente, configurando também seu desempenho no enfrentamento da corrupção, com *status* de Ministério, conduzindo programas voltados à materialização de sua política anticorrupção e ao incremento da transparência pública. Versa ainda sobre o direito de participação infantojuvenil, em meio às reflexões sobre temas relacionados à construção da cidadania e as ações que contribuem para a formação de uma cultura ética voltada ao público “infantojuvenil”, a exemplo do “Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania”, que é descrito e detalhado neste capítulo. E, no Capítulo 5, são tratadas as análises, bem assim a discussão dos dados que foram coletados, observações de campo e informações levantadas, oferecendo suporte à presente pesquisa.

1. CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, vamos discorrer sobre o percurso metodológico utilizado para delimitação do objeto, compreensão e análise das dimensões relativas ao problema de pesquisa apresentado, bem como a utilização de instrumentos para coleta e análise de dados visando ao atingimento dos objetivos propostos neste estudo.

Aborda-se, primeiramente, o objeto e a demarcação do cenário da pesquisa, delineando os métodos adotados, inclusive na coleta de dados, bem como a técnica utilizada para análise dos dados. Em vista disso, buscamos discutir aspectos metodológicos dessa pesquisa e a exposição da trajetória empírica traçada, de modo a esclarecer sobre a implementação do Programa "Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania" no município de Belo Horizonte, apontando aspectos que distinguem essa cidade do Estado de Minas Gerais; sobre o recorte temporal, o perfil dos sujeitos e categorização dos envolvidos na pesquisa, bem como os instrumentos, técnicas e procedimentos de coleta de dados utilizados; e abordando a teoria da análise de conteúdo, que subsidiará nossas análises, tendo como base o autor Jefferson Mainardes.

1.1. Um olhar sobre a implementação do Programa na cidade de Belo Horizonte

O Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania" (UPT) é uma iniciativa educacional da Controladoria-Geral da União (CGU) em parceria com o Instituto Maurício de Sousa (IMS), de abrangência nacional, cuja adesão depende de disposição voluntária. Levantamentos iniciais indicaram a existência de normativos da CGU, que permitem que os entes públicos (prefeituras e estados), ou mesmo as instituições da rede privada de ensino, executem o programa na condição de ente parceiro, mediante assinatura de um termo de adesão.

O referido programa conta com a coordenação nacional no órgão central da CGU, sediada em Brasília/MG, e a execução de suas ações, além do Distrito Federal, pode ocorrer nas escolas dos Estados e Municípios da Federação, a partir do acompanhamento da execução pelas Unidades da CGU sediadas nas capitais de cada Estado, como ocorre em Minas Gerais, por meio da Controladoria Regional da União (CGU-R/MG).

Dentro das etapas concebidas por Minayo (2012), no que a autora chamou de ciclo da pesquisa, ao decidirmos realizar um estudo sobre as repercussões das ações educacionais voltadas ao público infantojuvenil desenvolvidas pela CGU, no âmbito do Programa UPT, é

necessário estabelecer o trabalho de campo, que consiste no recorte em termos de espaço, representando uma realidade empírica.

Assim, para contemplar a consecução do objetivo geral da pesquisa, bem como os objetivos específicos, entendemos que seria adequado realizar a pesquisa no âmbito geográfico de apenas um município do Estado, uma vez que Minas Gerais possui o maior número de cidades do país, totalizando 853 municípios. Nesse sentido, foram escolhidas as escolas públicas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) que participaram do programa. Essa escolha se justifica por ser ente governamental responsável por um grande número de unidades escolares presentes na capital do Estado e também por ser o núcleo onde os levantamentos iniciais indicaram haver campo maior de unidades de ensino participantes da referida iniciativa educacional.

Ainda como forma de contextualizar as escolhas, importa mencionar que a cidade de Belo Horizonte tem hoje uma expressiva população, possuindo 2,4 milhões de habitantes. A Região Metropolitana da capital soma 4,5 milhões de habitantes, segundo registros do Portal do Governo de Minas Gerais[2], sendo essa população distribuída em 33 municípios. Dessa população, considerando a parcela infantojuvenil nos ensinos infantil e fundamental, conforme dados apresentados em sinopse no Censo Escolar do IBGE[3], alusivos a 2020, temos que Belo Horizonte possui mais de 375.200 crianças e adolescentes matriculadas nas escolas da cidade.

1.2. Pressupostos do ciclo da política pública

A realização desta pesquisa se orientou pelos pressupostos teóricos e metodológicos conhecidos na literatura como "Ciclo de Políticas" ou *Policy Cycle*, formulado inicialmente pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, a partir da descrição e interpretação de Jefferson Mainardes (2006). Essa abordagem do ciclo de políticas, proposta por Ball (1992) na década de 1990, denominou-se "*Policy Cycle Approach*", traduzida como "Abordagem do Ciclo de Políticas", visando à análise da trajetória de uma política, e tem sido utilizada em diferentes contextos para o estudo de políticas educacionais no Brasil. De acordo com os pesquisadores ingleses Ball e Bowe, o processo político é influenciado por várias disputas e embates, muitas vezes negligenciados nas análises. Assim, para compreender a trajetória de

[2] A informação tem como fontes a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (IBGE, 1959), Belotur e Prefeitura de Belo Horizonte. Ver mais em https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/turismo/capital

[3] Disponível no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ver mais em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/pesquisa/13/5908>. Acesso em 10 nov. 2021.

uma ou mais políticas públicas é necessário pensar e compreender como elas são feitas dentro dos contextos a que estão relacionadas.

A compreensão das políticas, conforme detalha Mainardes (2006), passa pelos Contextos da Influência, seja por discursos, organismos, sistemas, pelo Contexto da Produção de Textos, como os políticos legais, até o Contexto da Prática, cuja avaliação se dá em larga escala e também no âmbito de um município, onde as políticas podem ser reconstituídas. Marcondes e Mainardes (2009) ilustram que:

> Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. (MARCONDES; MAINARDES, 2009, p. 307).

Nos mencionados contextos é que se geram as políticas públicas, desenvolvem-se as formulações de leis e normativos, sendo passíveis de análises, orientando-se a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos alicerçados no Ciclo de Políticas Públicas.

Ainda de acordo com Mainardes (2006), são características do ciclo de políticas

> [...] a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos. (MAINARDES, 2006, p. 58).

A teoria do Ciclo de Políticas Públicas sugere um modelo analítico das políticas educacionais, que compreende contextos distintos. Nesta pesquisa, trabalhamos com os contextos[4]: da influência, da produção de textos e da prática.

Conforme Mainardes (2006), no ciclo de políticas de Ball, os contextos não são etapas lineares, não tendo uma dimensão temporal ou sequencial, mas atuam de forma inter-relacionada, e essas abordagens são observadas em diferentes arenas, lugares e grupos de interesse, que atuam diretamente nas políticas, cada qual envolvendo disputas e embates.

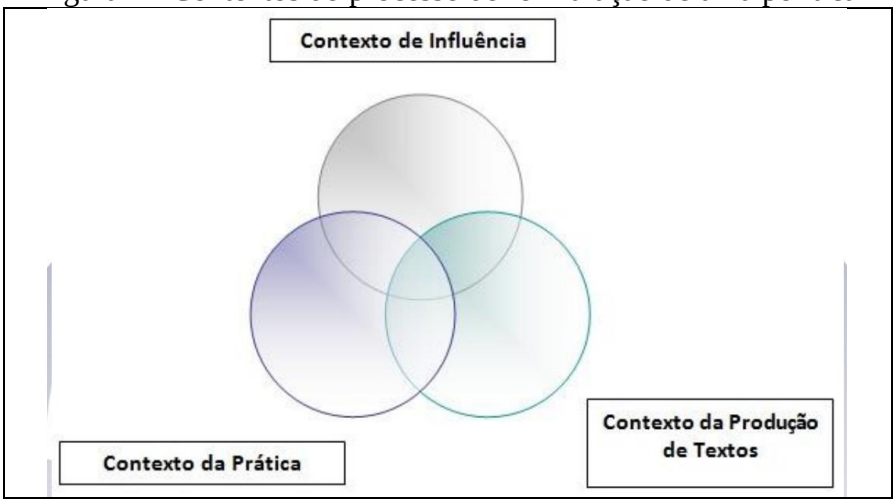
Dessa maneira, ante os processos de articulações que ocorrem dentro e entre as arenas da política, conforme entendimento de Souza (2003), a elaboração de uma política pública abrange resistências, articulações, em torno de interesses conflituosos. Ao destacar que este referencial teórico é dinâmico e flexível, Mainardes (2006) esclarece que a abordagem do Ciclo

[4] Em entrevista realizada em 2007 pela Associação Brasileira de Pesquisa Educacional para a Reunião anual da *British Educational Research Association* (BERA), Ball assumiu nova reformulação de seu pensamento, reconhecendo a importância de todos os contextos, porém não sendo útil separá-los, incluindo o contexto dos resultados e efeitos no contexto da prática e o contexto da estratégia política no contexto da influência, havendo uma interdependência entre esses contextos (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

de políticas expõe “a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Conforme já mencionado, para Mainardes (2006), os contextos são etapas que não se submetem de forma linear, sem haver hierarquização entre eles, o que significa dizer que o Contexto de Influência não é mais importante que o Contexto da Produção de Textos e/ou da Prática. Ao contrário, o autor afirma ser possível reconhecer cada contexto dentro do outro contexto, dada a conexão e inter-relação existente entre eles, motivo pelo qual trataremos nesta pesquisa os três principais contextos abordados por Ball e ressaltados por Mainardes (2006) em suas formulações.

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Adaptado de Ball *et al.* (1992, p. 20) apud Mainardes (2006, p. 51).

No Contexto da Influência é onde, costumeiramente, se constroem as bases para as políticas, é onde os discursos são construídos e as políticas são iniciadas. Dele emergem as influências para a definição das finalidades sociais da educação, refletindo no significado da educação e do que precisa ser educado. Agem nesse contexto influências internacionais ou locais, assim como as redes sociais, inspirando, motivando ou instigando também o entorno da política, assim como os partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Nesse contexto, conforme Mainardes (2006), situam-se a arquitetação dos discursos no tempo, as relações macro e microssociais e as influências nas políticas analisadas, onde os conceitos adquirem legitimidade, formando, assim, um discurso de base política. De acordo com o autor, há um processo de recontextualização e reinterpretação de acordo com as particularidades históricas e sociais de cada Estado-nação (MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, as influências são percebidas e interpretadas em conformidade com a realidade encontrada, em razão da complexidade das relações sociais e da forma como serão

interpretadas e aplicadas. Dessa maneira, para efeito das nossas análises, consideramos que o Contexto da Influência pode ser analisado aqui a partir dos documentos e orientações legais internacionais que retrataram, em suas manifestações e aspectos, reflexões que os posicionam originariamente em relação à temática aqui investigada. A análise documental, conforme preceitua Gil (2002, p. 62), apresenta vantagens por ser "fonte rica e estável de dados", por não implicar altos custos, não exigir contato com os sujeitos da pesquisa e por possibilitar uma leitura mais profunda das fontes, deixando-nos mais próximos dos nossos objetivos. Nessa direção, essa pesquisa mobilizou os seguintes documentos, preceitos e normativos, tanto quanto à orientação governamental sobre a motivação e influências para o fomento ao exercício da cidadania, assim como ao estímulo e estratégias de ações relacionadas à ética para crianças e adolescentes:

a) Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948);
b) Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959);
c) Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989);
d) Cúpula das Américas (OEA, 1994);
e) Convenção Interamericana contra a Corrupção (OEA, 1996);
f) Convenção sobre o Combate da Corrupção de Funcionários Públicos Estrangeiros em Transações Comerciais Internacionais (OCDE, 1997);
g) Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção (ONU, 2003).

Já no Contexto da Produção de Textos, enquanto espaço temporal de elaboração e apresentação das políticas, é onde os textos políticos são formulados. Os textos produzidos podem ser resultantes de acordos políticos, remetendo ao Contexto da Prática a eventual complexidade da materialização desses arranjos. Importa que, é neste contexto, da produção de textos, que se buscará expressar a política de forma que o grande público tenha acesso à sua concretude. Consoante descreve Mainardes (2006, p. 52), "[...] os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e/ou textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.".

Para análise deste contexto, o foco foi a produção dos textos oficiais nacionais que orientaram a formulação de documentos que versam sobre cidadania, ética e o direito das crianças e adolescentes como sujeitos partícipes das transformações sociais. Destacamos os documentos que foram analisados e descritos:

a) Constituição da República – CR/88;

b) Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA;

c) Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN;

d) Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1997;

e) Base Nacional Curricular Comum – BNCC, 2017;

f) Decreto Federal nº 99.710/1990, que promulga Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança/ONU;

g) Decreto Federal nº 3.678/2000, que promulga a Convenção sobre o Combate da Corrupção de Funcionários Públicos Estrangeiros em Transações Comerciais Internacionais/OCDE;

h) Decreto Federal nº 4.410/2002, que promulga a Convenção Interamericana contra a Corrupção/OEA;

i) Lei n° 10.683/2003, que estrutura a Controladoria-Geral da União (CGU);

j) Decreto Federal nº 5.683/2006, que cria Secretaria de Transparência e Prevenção da Corrupção (STPC/CGU);

k) Decreto Federal nº 5.687/2006, que promulga a Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção/ONU;

l) Decreto Federal nº 9.681/2019, que reorganiza a STPC/CGU;

m) Documento Iniciativas Estratégicas da CGU, válidas para o quadriênio 2020-2023.

No Contexto da Prática, a política está sujeita à interpretação pelos atores, recriação e recontextualização pelo ator social[5]. É onde a política produz efeitos e consequências. Esse contexto é o campo onde o texto escrito da política, e o não escrito, é interpretado, traduzido e recriado pelos agentes institucionais (MAINARDES, 2006). Na Abordagem do Ciclo de Políticas, neste Contexto da Prática, os agentes institucionais são considerados como sujeitos que pensam, vivenciam, recriam e oferecem novos sentidos à política, algo que pode representar transformações significativas na proposta original (MAINARDES, 2006). Assim, nesta pesquisa, os professores e monitores que atuam nas unidades escolares da Prefeitura de Belo Horizonte são os sujeitos, assim como as coordenações pedagógicas de escolas que, de acordo com esse contexto, colocam a política em ação. A "ação dos sujeitos" torna-se, nesse caso, um

[5] Para Pierre Bourdieu (1994) os atores são "agentes" que ocupam determinadas posições, segundo a distribuição dos diferentes tipos de capital (econômico e o cultural), e que são reveladoras de relações de dominação. Para Alain Touraine (1998, p.37), o ator social é alguém que, "engajado em relações concretas, profissionais, econômicas, mas também igualmente ligado à nacionalidade ou gênero, procura aumentar a sua autonomia, controlar o tempo e as suas condições de trabalho ou de existência", agindo com vistas à transformação de uma ordem. Segundo Touraine, o sujeito é a vontade de um indivíduo agir e ser reconhecido como ator, sendo a ideia de ator social inseparável da ideia de sujeito (TOURAINE, 1994).

aspecto crucial para a compreensão das políticas públicas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Dessa maneira, a ação dos profissionais envolvidos no trabalho docente, que atuam nas unidades escolares, é fundamental para a compreensão das políticas públicas transversais que possibilitam a ocorrência de relações interdisciplinares, ou seja, como são realizadas essas políticas.

Ball, Maguire e Braun (2016) defenderam que as políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em ação por diferentes grupos em contextos específicos, ou seja, as políticas adaptar-se-ão ao contexto ao qual está inserida, a partir de recursos disponíveis e respeitando a necessidade, demandas e realidades socioculturais e históricas que afetam sua concretização. Na identificação de aspectos intervenientes na colocação da política em ação, numa análise do Contexto da Prática, esta pesquisa também utilizou conceitos da "Teoria da Atuação" *(theory of policy enactment)* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Essa teoria possui um procedimento que eles denominam "processo de interpretação e tradução". O processo de "interpretação", para Ball, Maguire e Braun (2016), é uma decodificação, "é uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). Essa busca por interpretar e compreender as políticas geralmente é realizada por diretores, inspetores, coordenadores, atores que detém cargos de autoridade e atribuem os significados para as políticas. No âmbito dessa pesquisa, entendemos como intérpretes das políticas públicas os responsáveis pelo acompanhamento e coordenação das ações educativas no âmbito da CGU e da Secretaria Municipal de Educação da PBH, pois compreendemos que há, nesse momento, uma atribuição de sentido para o contexto nacional, local e dos percursos dos atores que dela participarão, mas também gestores e professores, num processo de ressignificação dos próprios sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola, numa relação de compreensão e tradução das propostas (Ball, 1994). Já no processo de tradução, os atores escolares colocam os textos em ação, atuando sobre a política, transformando-a em materiais pedagógicos, cartazes, orientações, procedimentos. Para Ball, Maguire e Braun (2016), a tradução é uma espécie de "terceiro espaço" entre a política e a prática, num processo de colocar os textos em ação, atuando sobre a política, a partir de iniciativas que incluem reuniões, eventos, conversas, planos, bem como a produção de artefatos, entre outros. O processo de traduzir políticas em práticas:

> [...] é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da

> política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (BALL, 2009 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Ao tempo em que a Teoria da Atuação possibilita elementos que são mais concretos, materiais e perceptíveis, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentaram dimensões contextuais que orientam a identificação de aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no Contexto da Prática, quais sejam: contextos situados; contextos culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38) apresentam considerações sobre o papel da Teoria da Atuação da política a partir dessas quatro dimensões contextuais. Os contextos situados referem-se a aspectos históricos e relacionados à instituição, valores e filosofia institucionais, como também características próprias que são influenciadas por aspectos locais (a exemplo de localidade, histórias escolares e matrículas). Os contextos das culturas profissionais referem-se aos atores envolvidos diretamente com a política no dia a dia, por meio da sua atuação profissional (como as experiências dos professores e gestão da política nas escolas, valores, compromissos).

Os contextos materiais referem-se a tudo que é físico, que pode contribuir para a execução da política ou impossibilitá-la, ligado a questões financeiras, que vai desde orçamentos ao número de funcionários ou salário de professores, podendo influenciar na contratação de docentes, assim como em outros aspectos da dinâmica pedagógica (a exemplo de orçamentos, funcionários, edifícios, tecnologia e infraestrutura). Os contextos externos referem-se às pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas (podendo serem citados o grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações atribuídas pelo órgão responsável pelos padrões de Educação, requisitos legais e responsabilidades).

Para fazer a leitura do Contexto da Prática, foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários junto aos profissionais envolvidos no trabalho docente sobre a percepção quanto à implementação do Programa UPT nas unidades escolares da rede da Prefeitura de Belo Horizonte/MG, além da análise dos documentos oficiais que materializaram a política pública para a educação cidadã no plano nacional e local. A partir dos dados obtidos por meio desses procedimentos metodológicos, foram destacados elementos que promoveram essa ação educacional no conjunto de escolas que aderiram ao programa. Na análise dos documentos, no Contexto da Prática, destacamos:

a) Termo de Parceria CGU nº 20/2008;
b) Portaria CGU nº 2.308/2014;
c) Termo de Cooperação CGU-MEC nº 3.688/2015;
d) Portaria CGU nº 1840/2018;
e) Acordo de Cooperação Técnica CGU-MEC nº 45/2018;
f) Termo de Cooperação Técnica e Financeira CGU-IMS-SENAR nº 01/2018;
g) Termo de Participação, destinado a participação de estudantes de escolas públicas.

Stephen Ball, em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), reiterou a possibilidade de ocorrência do Contexto de Produção de Texto dentro do Contexto da Prática, quando registros e materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação, o que reforça que os contextos se inter-relacionam, não são etapas lineares e não se apresentam em uma perspectiva sequencial ou temporal. Nesse sentido, os planos de ensino, os projetos políticos pedagógicos, os relatórios individuais e demais documentos pedagógicos, que são produzidos nas unidades de escolares e que versam sobre a execução de procedimentos, que orientam a atuação dos professores nas escolas, podem ilustrar essa interseção de contextos. Cabe mencionar que os referidos planos, projeto político pedagógico e relatórios são realizados de acordo a realidade de cada unidade escolar, entretanto, não serão objeto de análise nesta pesquisa.

Outros documentos ilustram inserções de um contexto perpassando o outro, como relatórios de execução produzidos durante a implementação da política, a exemplo do Relatório de Execução CGU 2016-2017 ou Termo de Execução Descentralizada TED nº 24/2019, elaborados pela CGU para analisar cenários que resultavam ou interferiam no andamento do programa. Estes documentos podem servir à análise em diferentes contextos, não sendo estática a forma de sua apresentação neste trabalho. Mainardes (2006, p.49) destaca que o referencial de abordagem é dinâmico, flexível, refletindo o ciclo de políticas públicas, o que possibilita entender porque as políticas públicas se movimentam no espaço e tempo em que ocorrem, possibilitando, devido ao seu processo dinâmico, o imbricamento desses contextos.

Dessa maneira, as análises dos documentos e normas coligidas serão realizadas no Contexto da Influência, considerando os discursos, inspirações e influências mundiais e seus reflexos locais, no que tange à garantia dos direitos à educação e participação cidadã de crianças e adolescentes, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos e Declaração Universal dos Direitos das Crianças; no Contexto da Produção de Textos, considerando os preceitos, dispositivos, parâmetros e normas legais nacionais que amparam a promoção da educação para

a formação cidadã de crianças e adolescentes, a partir da CR/1988; e no Contexto da Prática, a partir dos documentos formuladores da política pública com foco no conceito relacionado à ética e cidadania na idade formativa infantojuvenil. As informações obtidas nesse conjunto de documentos serão observadas e consideradas associando-as às informações disponíveis, a partir das entrevistas e respostas aos questionários resultantes da participação dos profissionais envolvidos no trabalho docente das escolas municipais da Prefeitura de Belo Horizonte.

1.3. Metodologia, coleta e análise de dados

Considerando o problema proposto, optamos por uma abordagem qualitativa, pois suas características favoreceram a compreensão ou interpretação das interações ocorridas, com base nas perspectivas dos profissionais envolvidos, através da sua participação, o que possibilitou analisar o significado que se deu às experiências vividas e conteúdos assimilados. A análise qualitativa, de acordo com Flick (2014), é um dos procedimentos clássicos para analisar material textual. Segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 169), na pesquisa qualitativa "considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação" e auxiliar o pesquisador. À vista disso, a análise documental tanto pode desvelar aspectos novos de um tema ou problema, quanto complementar informações obtidas por outras técnicas. Ademais, "nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada". (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 139).

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que permitem descrever e decodificar os componentes de um complexo de eventos. Para além de descrições, conforme discorre Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a pesquisa qualitativa propõe interpretações diversas dos dados referentes à prática pedagógica; possibilita um contato direto do pesquisador com o objeto de estudo; e permite levar em conta os sentidos atribuídos, por parte dos sujeitos pesquisados, à realidade social na qual estão inseridos.

Tendo em vista buscar responder aos objetivos desta pesquisa, é importante que se percorram caminhos metodológicos que nos façam aproximar de nossas respostas. Na definição de Minayo (2012), a metodologia "trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade". (MINAYO, 2012, p. 19). Vale dizer, a metodologia estabelece as técnicas para coleta de dados, define as formas de análise do material coletado e apresenta uma amostra do estudo.

Uma pesquisa qualitativa pode utilizar vários procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, entre estes a pesquisa documental, que tem como objetivo

analisar documentos que não “receberam nenhum tratamento analítico”. (GIL, 2002, p. 46). Durante a pesquisa documental, como os dados são obtidos de maneira indireta, ou seja, por meio de papéis oficiais, registros estatísticos, jornais, livros, entre outros, segundo Gil (2010), essas fontes documentais evitam desperdício de tempo, possibilitando obter quantidade e qualidade de dados para a realização pesquisa. Assim, são considerados documentos oficiais para as análises dessa pesquisa: regulamentos, orientações, convenções, leis, decretos, portarias, publicações, entre outras normas e documentos que permitem identificar como ocorre a organização, promoção, entre outros, das políticas públicas implementadas, que auxiliam na ratificação de uma educação voltada para a ética e a cidadania.

Conforme Gil (2017), a familiarização com o objeto em estudo na pesquisa passa, em algum momento, por uma etapa exploratória. A realização do estudo exploratório permitiu consolidar as hipóteses e o problema de pesquisa, sendo a exploração muito pertinente, tendo em vista a existência de poucos estudos científicos realizados sobre as repercussões do Programa UPT para a educação. Possibilitou também conhecer variados aspectos relativos ao objeto a ser estudado, a exemplo do perfil das escolas que participaram da implementação do programa na cidade de Belo Horizonte, o alcance geográfico dessas ações dentro do município, bem como em relação aos anos em que a ação educacional teve execução mais intensa, o número de unidades escolares que participaram dessa implementação em cada ano, a quantidade de estudantes abrangidos, entre outros.

Demais instrumentos de coleta de dados foram substanciais, como o questionário e as entrevistas semiestruturadas, visto sua contribuição para o registro de dados e informações fundamentais para o entendimento do ambiente da execução do programa, auxiliando nos levantamentos de dados para o estudo.

O questionário foi elaborado tendo como foco a obtenção de dados e informações junto aos profissionais envolvidos no trabalho docente municipal que atuavam nas escolas onde o Programa UPT foi realizado. Esses questionários, conforme assenta Gil (2008), podem ser definidos “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2008, p. 121-122). Entre as vantagens do questionário enquanto técnica de coleta de dados, o mesmo autor enumera:

> a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os

> pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 121).

Nessa direção, os questionários foram elaborados contendo uma lista ordenada de perguntas a serem respondidas e hospedados na plataforma virtual Google Forms[6]. O link do questionário virtual foi disponibilizado para os colaboradores da pesquisa por e-mail (e outros meios e redes sociais disponíveis, como o aplicativo *WhatsApp*), mediante contato prévio com os profissionais municipais envolvidos no trabalho docente do programa, oportunidade em que foram esclarecidos os objetivos da pesquisa. O precedente contato com os referidos profissionais docentes municipais, realizado por e-mail e/ou telefone, foi possível a partir de acesso aos documentos de participação voluntária das escolas do município de Belo Horizonte (termos de adesão e participação), fornecidos mediante requisição de arquivos junto aos representantes da CGU-R/MG, que é órgão responsável pelo acompanhamento e monitoramento da execução do Programa UPT em nível estadual.

Em função das limitações referentes a encontros no período de crise sanitária pela qual passou o Brasil no ano de 2020, com desdobramentos também em 2021, ocasionada pela pandemia de Covid-19 e, reconhecendo-se os desafios de colocar em prática a realização de entrevistas presenciais, decidiu-se obter informações junto aos participantes da pesquisa a partir, primeiramente, dos questionários, como uma prévia às entrevistas semiestruturadas.

O questionário (Apêndice A) teve a seguinte composição: iniciou com seis questões relativas a dados pessoais, após quatro questões gerais, seguidas de 19 questões fechadas pré-estabelecidas e finalizando com duas questões propositivas. Os colaboradores participantes foram instados a responder questões sobre formação e atuação. Após, puderam assinalar, em uma escala de um a cinco, seu grau de discordância ou concordância em relação às questões que foram pré-estabelecidas. As duas últimas questões se referem a uma proposição sobre a disponibilidade para participar de uma entrevista sobre o tema.

Em relação aos colaboradores da pesquisa, com quem se pretendeu obterem dados mediante interação, a escolha do grupo de profissionais municipais envolvidos no trabalho docente de implementação do UPT se justifica, uma vez que foram eles que atuaram com esses estudantes infantojuvenis do ensino fundamental na implementação do programa.

O recorte temporal para abordagem e encaminhamento de questionários – que levantou dados e percepções, bem como abriu possibilidades de entrevistas semiestruturadas junto aos

---

[6] Google Forms é um serviço gratuito oferecido pelo Google para criar formulários on-line, pesquisas de múltipla escolha, questões discursivas, avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em <https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/google-forms-ferramentas-das-perguntas-e-criar-nova-secao/> acesso em 11 nov. 2021

profissionais docentes que atuaram nas escolas –, correspondeu aos últimos cinco anos em que o programa funcionou sem alterações no calendário, ou seja, período a partir do ano de 2016.

Antes do envio dos questionários, foram solicitadas autorizações para permitirem contatos, consultas e entrevistas junto aos agentes públicos, do governo federal e da Prefeitura de Belo Horizonte, que foram devidamente concedidas pelos órgãos responsáveis. Assinale-se, contudo, que a obtenção dessas autorizações foi lenta, o que impactou, de certa forma, o início da coleta dos dados. Por outro lado, ressalta-se que as pessoas envolvidas com essas autorizações demonstraram total apoio e compreensão com o desenvolvimento do trabalho, fazendo o que estava ao alcance de cada um para dar prosseguimento.

De posse das autorizações, o link que direcionava aos questionários foi enviado para os e-mails institucionais de todas as escolas que executaram as ações do Programa UPT no período objeto de observações desta pesquisa. O total de 107 e-mails encaminhados coincide com o número de escolas que realizaram as ações do programa, por ano, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Execução do UPT no Ensino Fundamental I/Anos Iniciais

Belo Horizonte	2016	2017	2018	2019	2020
Quant. escolas municipais que efetivamente executaram UPT	63	35	09	-	-

Fonte: desenvolvido pelo autor com base nos dados da CGU

Oportuno esclarecer que, nos anos de 2019 e 2020, não houve realização das ações do programa em escolas públicas municipais da cidade de Belo Horizonte. O ano de 2019 foi marcado por reformulações do programa. Já o ano de 2020 marcado pela crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19.

Após remetidos os 107 e-mails para acesso aos questionários, inicialmente um único profissional municipal envolvido no trabalho docente municipal deu retorno e respondeu ao questionário, o que denota o quão dificultoso foi o acesso aos professores, monitores, coordenadores, entre outros profissionais que exerceram suas atividades nas escolas. Em face desse quadro, foi necessário reiterar as mensagens por e-mail e, ainda assim, raros retornos foram observados, motivo pelo qual passou-se à prática de ligar diretamente para as escolas, uma a uma.

Na oportunidade das ligações, foi possível reiterar detalhes, ampliando a discussão sobre a importância desta pesquisa, tanto para análise da implementação da política pública, quanto para a compreensão dos processos que se relacionam com as repercussões no ambiente escolar. A partir desses contatos telefônicos foram surgindo razões pelo desinteresse em participar, entre elas: alguns profissionais da docência não se recordavam que tinham trabalhado com as ações

do programa, outros apresentavam desmotivação, desconfiança em relação às questões que a pesquisa se propunha refletir ou desinteresse pelos desdobramentos de uma pesquisa acadêmica.

Após essa prática, esforços e as tentativas reiteradas de contato diretamente com cada uma das escolas participantes do programa, 23 (vinte e três) questionários foram respondidos, sendo objeto de análise no âmbito dessa pesquisa. Dentre os questionários preenchidos, 10 (dez) participantes responderam estarem disponíveis para a participação de uma entrevista sobre o tema. Com base nessa adesão afirmativa de disponibilidade, houve tentativa de agendar previamente as entrevistas, entretanto, na prática, apenas 5 (cinco) profissionais envolvidos no trabalho docente concretizaram a concessão das entrevistas, sendo quatro entrevistas com profissionais da docência (entre professores e monitores) e uma entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas que atuou no Programa.

Optamos por nominar os colaboradores participantes com a sigla “E” (entrevistado). Os respectivos roteiros das entrevistas foram conhecidos pelos entrevistados, com antecedência, antes do início das gravações.

Estavam previstas entrevistas a serem realizadas com os colaboradores da CGU e da Secretaria Municipal de Educação da PBH, selecionados pela ocupação estratégica que estes desempenham, entretanto, os caminhos da pesquisa nos levaram a abandonar essas entrevistas, uma vez que o foco das análises foram os profissionais envolvidos no trabalho docente. Compreendemos que, dessa forma, estaríamos nos aproximando mais das nossas perguntas e do problema de pesquisa.

Ouvir, mediante entrevista, esses profissionais envolvidos no trabalho docente que atuaram nas ações do programa (professores e coordenadores pedagógicos), deixou-nos mais próximos das escutas necessárias e que, de certa forma, ficam ocultadas nas respostas dos questionários, bem como viabilizou trazer à tona questões que poderiam ser mais detalhadas ou mais bem especificadas. Nesse sentido, Gil (2008) define entrevista como

> [...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109).

A entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), enquanto técnica de coleta de dados, permitem liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador (GIL, 2010).

Importa destacar que todos os instrumentos de pesquisa foram devidamente submetidos ao Conselho de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais (Anexo A), e devidamente autorizados.

De forma a sintetizar os recursos utilizados para a coleta de dados, compreendidos entre a pesquisa documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, apresenta-se o quadro que segue.

Quadro 1 - Instrumentos utilizados para coleta de dados

Instrumento de coleta de dados	Quantidades
Documentos diversos diretamente ligados à concepção do Programa	08
Questionários aos profissionais envolvidos no trabalho docente municipal (escolas)	23
Entrevistas com docentes (professores e monitores)	04
Entrevistas com coordenadores pedagógicos (escolas)	01

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Os dados coletados da pesquisa foram tratados por meio da análise de conteúdo, proposto por Bardin (2006), que pode ser definido como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais).

O levantamento de dados qualitativos, seguido de fases como exploração, interpretação e tratamento dos resultados, compõem etapas da análise do conteúdo, conforme Bardin (2000), e propicia demonstrar a distância entre a informação disponibilizada pelo programa e o alcance delas em relação à comunidade escolar do município de Belo Horizonte.

Para análise de conteúdo, foram contempladas três etapas, observando a proposta de Bardin (2006) para análise dos dados e informações: (*i)* na primeira fase, os dados foram organizados, examinados e sistematizados. Houve uma leitura concentrada do material nessa fase e sua organização; (*ii)* na segunda fase, houve a exploração do material, quando os dados foram agrupados em temáticas a serem investigadas. Nesta fase foram estabelecidas categorias de análise. De acordo com Bardin (2006), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento, segundo analogia com critérios definidos pelo autor. Ainda de acordo com a autora, as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos; (*iii)* na terceira fase, partiu-se para o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação das respostas associadas às categorias estabelecidas. Nessa fase há uma condensação das informações para análise, intuição, análise reflexiva e crítica das informações, culminando nas interpretações inferenciais.

O diálogo com nosso referencial teórico, utilizando os pressupostos e dimensões tratadas por Ball, Maguire e Braun (2016), também discutidas em artigos de Mainardes (2017, 2018) enquanto Teoria da Atuação, auxiliou-nos ao observar que algumas dimensões contextuais (situados, materiais, culturas profissionais, externos) facilitam o trabalho do pesquisador, no sentido de identificar questões que interferem no processo de ação das políticas, conforme Quadro 2. Essas dimensões orientaram a identificação de aspectos que intervieram no processo do Contexto da Prática.

Quadro 2 - Análise para criação das categorias

Elementos Observados das entrevistas - Classificação	**Dimensões do contexto**	**Categorias de Análise**
*Políticas públicas para formação ética e cidadã -Estrutura da ação educacional (Programa UPT) -Percepções sobre a adequação da linguagem e conteúdo adotado nos materiais didáticos do programa -Demanda por troca de experiências - Indagações sobre a distribuição geográfica das ações do programa *Formação continuada -Temas Transversais (PCN) e Temas Contemporâneos Transversais (BNCC) *Educação e direitos da criança e do adolescente -Ambiente de participação e debates com a parcela infantojuvenil sobre direitos, deveres e preparo para o exercício da cidadania -Repercussões da realização do programa na escola e reflexos na comunidade *Percepção sobre mudança nas atitudes dos estudantes que participaram do programa *Atuação docente -Atuação e os saberes práticos -Experiência docente sobre trabalho com projetos *Planejamento para realização da ação educacional (Programa UPT) -Como a escola se apropriou/utilizou os conteúdos dos materiais didáticos do programa dentro da proposta pedagógica da escola -Olhar do planejamento escolar para as singularidades da relação entre Escola regular e Programa Escola Integrada	<u>Situados</u> -Características e particularidades das unidades escolares -Particularidades do funcionamento da escola regular e a escola integrada (programa municipal) -Perfil dos estudantes <u>Culturas Profissionais</u> (Atores da Política) -Os professores -Os monitores/educadores -Os coordenadores e integrantes do corpo pedagógico das escolas -Os gestores <u>Materiais</u> -Materiais didáticos da ação educacional -Estrutura física das salas de aula regular e no Programa Escola Integrada -Número de profissionais da docência (professores e monitores) e o número de unidades escolares envolvidas com a execução do programa -Orçamento para capacitação, incentivos à docência e realização de projetos pedagógicos <u>Externos</u> -Direito à educação, direitos da criança e do adolescente, políticas de atenção e o preparo para o exercício da cidadania -Política de formação continuada	Planejamento sob o olhar dos professores que atuam no programa Formação permanente do docente Os saberes da prática Considerações sobre as repercussões das ações do programa e a significância do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Assim, neste trabalho, foram estabelecidas as seguintes categorias: “planejamento sob o olhar dos professores que atuam no programa”; “formação permanente do docente”; “os

saberes da prática e as atividades do programa"; e "considerações sobre as repercussões das ações do programa e a significância do conhecimento".

As entrevistas foram analisadas no quinto capítulo deste trabalho, em atenção às categorias estabelecidas, mediante uma triangulação dos elementos entre: os dados do programa, legislações e normativos, questionários aplicados (profissionais docentes envolvidos nas ações do programa, entre professores, monitores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares) e as entrevistas realizadas com os professores e monitores. Salienta-se que a concentração das análises foi expressiva nas entrevistas dos professores e monitores, sem deixar de ressaltar a importância dos demais instrumentos de pesquisa utilizados para coletar dados para análise, como os documentos diretamente ligados à concepção do programa e as respostas aos questionários, por entender que os dados revelados por eles podem nos deixar mais próximos da compreensão da realidade das políticas públicas que discorrem sobre ética, cidadania e tradução do Programa UPT na prática.

Mainardes e Marcondes (2009) destacam que Ball considera a abordagem do ciclo de políticas públicas como um método para a análise de políticas educacionais. A análise das iniciativas empreendidas no âmbito do Programa UPT, observando os pressupostos teóricos e metodológicos apoiados na Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, proposto por Ball e colaboradores, contextualizados a partir de Mainardes (2006), foi basilar para a condução da pesquisa aqui analisada. Bernadete Gatti (2002) assevera que "a pesquisa educacional traz desafios teóricos e metodológicos que por vezes permanece em aberto". (GATTI, 2002, p. 22). Desse modo, esta pesquisa buscou estudar e compreender as repercussões de uma das propostas de educação cidadã desenvolvidas pela Controladoria-Geral da União (CGU) e, nas palavras da autora, "servirá acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e, a partir disso, transformá-la". (GATTI, 2002, p. 33).

2. EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

Apresentam-se, neste capítulo, algumas concepções da educação para a cidadania, suas relações com o entendimento do processo democrático, bem como os desafios da educação contemporânea na condução de um processo educativo que contribua para o desenvolvimento de competências críticas necessárias, da autonomia dos cidadãos, de sua formação humana e profissional e a relação desse processo de conscientização para a participação na sociedade.

2.1. Múltiplas lentes e concepções sobre educação para a cidadania

Discorrer sobre o tema cidadania é entrar em uma seara que nos remete à evolução das relações em sociedade. Do latim *civitas*, cuja etimologia e significados referem-se à "condição ou direitos atribuídos ao cidadão"; de forma original o termo "cidadania" foi utilizado na Roma Antiga para designar a situação política das pessoas e os direitos que elas podiam exercer. A partir desta mesma raiz etimológica, surgiram várias outras palavras comuns na língua portuguesa contemporânea, como: civil, civilização, civismo, entre outros.

Com um berço grego e associada ao conceito político de democracia, era entendida, à época, como uma atividade humana, cujo objetivo era o bem-comum de todos os habitantes da cidade-Estado. Assim, assumindo caráter de exclusividade, porém excludente e elitista, era praticada somente entre os homens, gregos, livres, que tivessem atingido a maioridade, os quais direcionavam os destinos da vida nas cidades, decidindo sobre diversos assuntos, como obras públicas, leis, justiça, entre outros. A cidadania grega não era para todos. Mulheres, crianças, comerciantes, artesãos, estrangeiros ou escravos, não eram considerados cidadãos e estavam excluídos das decisões políticas, recaindo sobre um seleto grupo, principalmente formado por grandes proprietários de terra, os direitos políticos e a prática da cidadania. Nesse contexto, interessante ressaltar seu caráter educacional, político e ético dentro desse cenário histórico. De acordo com Maria Luísa Branco (2007):

> [a] lei possui uma função educadora, configurando-se como uma escola de cidadania. A partir deste pressuposto, Protágoras desenvolve uma concepção pedagógica de castigo […]. Para ele, a aquisição da areté política está, em grande parte, dependente de um sistema de penas e de castigos, devendo a pena aqui ser entendida como um meio que permite o aperfeiçoamento e não a mera retribuição da falta. (BRANCO, 2007, p. 27).

Percebe-se que a educação para a cidadania se articulava entre a participação na vida política e a formação do caráter do homem, utilizando-se de um tipo concepção pedagógica

para o termo castigo como adjacente ao aperfeiçoamento da cidadania, por meio da lei. Assim, depreende-se que o processo educacional para a cidadania se desenvolvia sobre a estruturação entre o diálogo e as leis que regiam o Estado, com sua função educadora para o desenvolvimento interno do homem. Nessa direção, o Estado tinha a obrigação de promover a formação do homem grego, livre, maior de 18 anos, não estrangeiro, em toda a sua plenitude, buscando sua preparação para que ele agisse em prol do bem-comum da vida da *polis*. Não apenas o pertencimento de uma determinada sociedade determinava o conceito de cidadania, nem a participação ativa na comunidade, mas a incorporação de um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, baseado nas leis e em todo o processo de concepção de cidadania para os gregos.

Ao iniciarmos nossas reflexões sobre o conceito de cidadania pelos gregos, oportuno ressaltar que este foi se desenvolvendo tradicionalmente de acordo com as diferentes concepções históricas, sociais e filosóficas. É importante destacar que o termo ligado ao desenvolvimento humano e suas relações sociais, dentro da conceituação de Estado, varia no tempo e no espaço, modificando-se.

Conhecer parte dessa evolução do entendimento da cidadania facilita a análise do seu significado e a relação que se estabeleceu com a educação, porém a articulação entre cidadania e educação, enquanto fenômeno, não permite falar em continuidade daquela visão experimentada no mundo antigo. A relação experimentada no Brasil, e que percebemos como mais recente, ocorre pós 1980, envolvendo o desenvolvimento de uma consciência crítica, superando aquela concepção da educação para a cidadania marcada pela participação política, destacada também por Arroyo (2001) como uma função da educação antes centrada em "levar consciência para os que não têm consciência, para que, tendo consciência, participem politicamente". (ARROYO, 2001, p. 36-38).

Essa cidadania contemporânea se configura no exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos constitucionalmente. Direitos e deveres que devem ser adjacentes ao cidadão, permitindo que as pessoas participem ativamente da vida e do governo de seu povo. Num país continental, como o Brasil, outras questões culturais e ambientais também são percebidas pela população e orientam as ações governamentais, motivo pelo qual cidadania não se restringe às relações sociais "da urbe", vai além disso. Citam-se, por exemplo, experiências cidadãs estabelecidas em pactos sociais baseados no equilíbrio das relações e ações, como a preservação do meio ambiente, bem como uma conscientização de exploração ambiental de forma sustentável, respeitando as respectivas camadas populares, sua cultura e

tradições. Essa relação cidadã com o meio ambiente viu surgir o neologismo “florestania” que, segundo Alves (2004), é um verbete integrador da percepção de floresta e cidadania, comunicando-se com as propostas políticas relativas ao equilíbrio ambiental, como condição para o desenvolvimento humano econômico e social, convergindo ciência, política e participação ativa com o respeito aos saberes populares.

Outros aspectos compõem a formação do conceito de cidadania no Brasil, em especial porque a presença de desigualdades tem relação com o desenvolvimento democrático, originadas das relações sociais ao longo da história do país, marcadas por três séculos de escravidão. Esse sistema disseminou uma cultura de desvalorização de descendentes dessa parte da população, sujeitando-os à exclusão social, associada a uma discriminação com os mais pobres, entre outros traços de subcidadania, que encontra respostas no passado histórico do país. Mas outros exemplos de exclusão têm forte relação histórica com a sedimentação de um conceito de cidadania que foi sendo construído, como exclusões relativas à participação das mulheres, das crianças e adolescentes, dos portadores e deficiência, entre uma gama de minorias e segmentos que foram calados. Para Jessé Souza (2018), um discurso hegemônico reproduzido busca legitimar a dominação das classes mais baixas pelas classes mais altas, funcionando como um guia que responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso. Esses tipos de verbosidades repetidas têm o condão de normalizar práticas que resultam na exclusão de uma grande massa de trabalhadores das possibilidades de ascensão social e autênticas experiências cidadãs ou democráticas (SOUZA, 2018). Para mudar isso, a construção da cidadania exige políticas afirmativas, de forma a mitigar disparidades, desconstruir mecanismos utilizados para legitimar desigualdades, preparando o cidadão para a participação consciente, atuante e, de forma responsável, da vida pública, compreendendo a necessidade de transição dessa cultura para uma de pertencimento, de apropriação de direitos de cidadãos.

Entendemos que, ao cidadão, é necessário que conheça os direitos do qual é titular, bem como tenha a compreensão dessas repercussões, conscientizando-se de sua atuação e conduta, bem assim sobre a esfera jurídica que envolve direitos de outras pessoas, estendendo-se como parte da comunidade em que vive, intervindo nesta. Ao ressaltarmos a concepção contemporânea sobre cidadania, trazemos a conceituação de José Gimeno Sacristán (2001), que define cidadania como:

> […] uma forma ‘inventada’ de exercer a sociabilidade da pessoa no seio da sociedade juridicamente regulada, que garanta ao indivíduo umas certas prerrogativas, como a igualdade, a autonomia e o direito de participação. É uma forma de se ser pessoa em sociedade que parte do reconhecimento do indivíduo como possuidor de umas possibilidades e de uns direitos. Trata-se de uma construção histórica […] cuja

> essência radica em compreendermo-nos e respeitarmo-nos como livres, autónomos e iguais, no tempo em que vivemos com os outros. (SACRISTÁN, 2001, p.152-153).

A conceituação contemporânea de cidadania discorre sobre a participação na vida da comunidade, atribuindo um importante papel no que diz respeito à efetivação e ao exercício de direitos e, não apenas, uma contratualização dos direitos do indivíduo. São múltiplas lentes sobre o tema, de tal sorte que Pinsky e Pinsky (2010, p. 9) defenderam que "Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço".

Ao problematizarmos a conceituação do termo cidadania, destacamos seu conceito fundado sobre a ideia de humanidade e que enfrenta muitas dificuldades de aplicação. Enquanto Cortina (1997, p. 48) defende que a cidadania "[…] não é um meio para se ser livre, mas o modo de se ser livre", podemos acrescentar também como um modo de ser aceito. De acordo com essa acepção ampla e que se ampara em influências democráticas, observamos a conceituação de cidadania sendo um ideal educativo e cultural que orienta a vida das pessoas em seus vários sentidos de sociedade e comunidade.

Para Dimenstein (1993, p.40), "o conceito de democracia significa não apenas direitos políticos iguais (direito de voto, por exemplo), mas também maior acesso à renda nacional". Isso proporcionaria relativas condições de igualdade. É possível, ainda, conceber a democracia, à luz da definição de Sacristán (2001, p. 155), que 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".

Dessa maneira, é importante pensar em um conceito de cidadania para a conscientização do processo democrático, sendo uma construção racional do homem em prol de sua própria liberdade e superação das desigualdades estruturalmente sedimentadas, que dificultam o pleno exercício da cidadania. Essa concepção contemporânea pressupõe novas exigências ao processo educacional. Tais exigências ressaltam a necessidade de um processo educativo adjacente ao desenvolvimento da racionalidade social e que favoreça o desenvolvimento de competências analíticas, críticas, reflexivas e de intervenções em problemas que envolvem a sociedade, promovendo a conscientização de sujeitos responsáveis e que buscam soluções axiologicamente coerentes, consensuais e fundamentadas.

2.2. Reflexões contemporâneas e legais sobre educação cidadã

A expressão “educação cidadã” ganha espaço ao buscar conjugar valores, aquisição de conhecimentos e aprendizagem das práticas da vida pública, conforme reflete Jacques Delors (1996). Relacionada ao campo pedagógico, a educação para a cidadania revela sua importância no processo de formação do cidadão para a participação social. Arroyo (2002) delineia que a luta pela cidadania, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. Nesse sentido, a educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Norberto Bobbio (2004), resumidamente, situa o ser cidadão como aquele que está gozando de seus direitos sociais, políticos e civis, que devem ser garantidos pelo Estado. Para o autor, a principal alteração na passagem da democracia dos antigos à democracia dos modernos é a compreensão do modo como o ‘povo’ vai exercer o direito e a participação na tomada de decisão. Para tanto, consoante destaca Canotilho (2003), 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. 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.

Falar da participação é mergulhar no universo freiriano, remetendo-nos a diferentes caminhos e constantes buscas. Paulo Freire (1996, p. 119) considera que a participação resulta de um processo de aprendizagem, pois assim como “é decidindo que se aprende a decidir”, é participando que se aprende a participar. Para Freire (1996):

> O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1996, p. 48).

Ao atrelarmos os conceitos, percebemos que o processo educacional é um elemento que promove e constrói cidadania, de certa forma uma consciência sobre cidadania. É nesse contexto que a educação proporciona meios para que as pessoas se sintam sujeitos de sua realidade social, podendo realizar sua leitura de mundo, construindo e compreendendo sua realidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26º, considera a educação como um direito universal que "[…] deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais". De acordo com Paul Ricoeur, em entrevista a Anita Kechikian (1993, pp. 71- 72), a educação tem o dever de preparar "[…] as pessoas para entrar no universo problemático. Deve ajudar os indivíduos […] a dominar um certo número de antinomias. […] É preciso iniciar os indivíduos simultaneamente à solidão e à vida pública". Esse processo pode gerar autonomia pessoal, entrando em um espaço onde se refletem comportamentos comprometidos com a cidadania dos sujeitos.

Entendemos que a educação deve ter essa função de dialogar com seus pares para que possam adquirir e aprimorar valores, atitudes, conhecimentos, comportamentos, que os auxiliem a elucidar sua própria realidade. Nessa mesma esteira do conhecimento, Delors (1996, p. 77) discorre que "à educação cabe fornecer a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que lhe permita navegar através dele".

Nessa direção, percebemos que a educação contemporânea assume, ou precisa assumir, um espaço de promoção e desenvolvimento do homem e sua formação para a vida cidadã. Uma das elocuções, apresentadas por Gilberto Dimenstein (1993, p. 104), contribuem para essa reflexão: "a educação é um dos pilares básicos da democracia. Quanto maior a politização, mais difícil será a vida dos demagogos. Não é apenas uma questão política, mas de reclamar por todos os seus direitos. A educação não é apenas uma questão de cidadania".

Consoante ao que nos diz Dimenstein (1993), o nível de instrução do trabalhador tem relação direta com a produtividade e, portanto, com a riqueza material de um país. Para ele não se trata apenas de uma questão política, sendo que a educação é um dos pilares básicos da democracia.

No que tange ao campo das normas e regulamentos sobre o tema, a promulgação, em 1988, do conjunto de normas jurídicas que ocupa o topo da hierarquia do direito do país, que ficou conhecido como Constituição Cidadã, corroborou para que os direitos dos sujeitos fossem pensados a partir das diferenças, entre as quais ressaltamos as sociais e culturais. Em seu artigo 1º, destacamos:

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988).

Ainda nessa direção, temos que o artigo 205 da Constituição da República destaca que o processo educacional voltado a essa construção cidadã é um direito de todos e dever do Estado e da família. No mesmo caminho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) teve sua elaboração formulada também para regulamentar uma educação voltada para consciência e exercício da cidadania: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (BRASIL, 1996, art. 22).

Estamos diante de algumas proposições legais e estruturantes, que implicam em um sujeito que esteja num processo de preparação, por meio de uma formação crítica e humana, onde presume-se um espaço curricular privilegiado de promoção dessas discussões e reflexões acerca de conteúdos que permeiam a transversalidade e interdisciplinaridade, destacando componentes educativos que perpassem, principalmente, pelas relações sociais. É diante desse cenário, que o papel social e singular da educação vai se moldando na direção de um processo de formação necessária ao exercício da cidadania.

Não por outro motivo, cada vez mais torna-se necessário aprimorarmos e apropriar dos mecanismos que efetivem esse processo educacional. Para Tonet (2005), isso implica:

> [...] ampliar cada vez mais o acesso de todos à educação; garantir um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo; buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral etc. Em resumo, construindo experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares. (TONET, 2005 p. 473).

A compreensão desse processo requer um projeto político pedagógico emancipatório, democrático, que seja pensado de forma coletiva e que se volte, principalmente, a refletir e trabalhar temas marcados pelo compromisso ético e social.

Ainda no campo das normativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) foram concebidas com objetivo de sistematizar princípios e diretrizes gerais para a Educação Básica, contidos nas normas legais e estruturantes do país, tendo como foco os "sujeitos que dão vida ao currículo" (BRASIL, 2013 p. 63). A norma foi alicerçada no direito da pessoa ao seu pleno desenvolvimento e preparação para o exercício da cidadania, assim como delineada pela definição de diretrizes a orientar para a atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito dos brasileiros à formação humana, cidadã e à

formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Fica evidente, portanto, que o documento aponta para a necessidade de atualização e materialização do processo de uma educação voltada para a cidadania, nos espaços onde o processo formativo ocorre. As diretrizes referem-se a um currículo que, neste contexto, segundo Saviani (2016, p. 55), "não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens". O currículo, enquanto guia de todo o processo educacional, conforme o autor, busca respostas sobre o que se deve fazer para atingir determinado objetivo (SAVIANI, 2016).

Nessa mesma esteira, há a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que referencia os objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas da formação humana. Há quem defenda que o documento orienta, porém limita, a referida elaboração curricular. Em que pesem essas e outras críticas, a BNCC não consiste em um currículo em si, mas em um documento norteador e uma referência única para que as escolas elaborem os seus currículos.

Entre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, conforme Anexo ao texto da BNCC, disponível no Portal MEC "Educação é a Base", destacam-se, ainda, as abordagens necessárias para a defesa de ideias, pontos de vista, com base em fatos, dados e informações confiáveis; a preparação para tomada consciente de decisões alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; que respeitem e promovam os direitos humanos com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; bem como reflexões que levem a compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Em um universo cercado de tensões e conflitos, a escola tende a lidar com a pluralidade de culturas, sujeitos, refletindo espaços e valorizando as diferenças. Esse é um dos grandes desafios da escola contemporânea, ao passo que, muitas vezes, ela precisa compreender e lidar com temas que cruzam as disciplinas e a rigidez, promovidas pelas formalidades de seus currículos.

> O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da cultura crítica, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, que se refletem no currículo; as influências da cultura social, constituídas pelos

> valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da cultura institucional, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura experiencial, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17)

Quando se pensam sobre as ações realizadas dentro das instituições, percebe-se que sua organização, muitas vezes, é moderada por relações conflituosas entre teoria e prática, o que significa, no campo pedagógico, um bom espaço para refletir sobre modelos dominantes. Boaventura de Sousa Santos (1996) refletiu sobre esses conflitos e desafios:

> O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado [...]. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996, p. 33).

Essa reconstrução de relações entre saberes, culturas e usos do conhecimento nos remetem a refletir sobre a liquidez de conceitos estabelecidos pela sociedade.

Nesse sentido, Andrade (2019, p. 50) destaca que “o ensino acontece a partir da “reprodução” do conhecimento, das técnicas e hábitos, modos de pensar e agir”, fundamentando-se entre teoria e prática, sem deixar de contemplar a transmissão acadêmica de conhecimentos em um currículo normativo e disciplinar. Não por outro motivo, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio para a escola contemporânea.

3. POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos abordagens sobre política, políticas públicas e o ambiente das políticas públicas educacionais, refletindo o contexto macrossocial que envolve a relação da educação como direito social, dever do Estado e da família, com olhar para as políticas educacionais escolares, assim como as não escolares. Apresenta-se neste caminho a articulação de temas transversais para tentar refletir sobre a formação para participação social, que possa resultar em minimização de desigualdades, a partir do exercício de uma cidadania democrática.

3.1. Política e políticas públicas

O esboço do conceito de "política" nas ciências é objeto de grandes discussões entre os cientistas sociais, tanto no senso comum, como nos discursos acadêmicos, sendo que a política apresenta tantas concepções distintas quanto as "políticas públicas".

O termo política é utilizado pelo italiano, e filósofo político, Norberto Bobbio (1987), para mostrar as ações relativas ao exercício do poder, pelo Estado, em um território e sobre aquela sociedade. Bobbio (1987) acrescenta que a política sempre esteve associada ao termo poder, sendo ela uma forma de relação de poder entre os homens, ainda que sob o manto do chamado "bem comum". O poder politicamente constituído proporciona os meios para a ação estatal, abrindo caminhos para a compreensão da política como o Estado em ação.

O filósofo francês Jacques Rancière (1996, p. 44) tenta traçar um corte no que seja política, já que adverte que "Se tudo é político, nada o é". Assim, apresenta uma definição do conceito de política, o que nos possibilita, com outras fontes, compreender aspectos do desenho das políticas públicas e os contornos sobre o que se entende por políticas públicas educacionais. Um conceito pode ser extraído do que defende Rancière (1996) sobre política, quando ilustra que:

> Chamamos geralmente pelo nome de política o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações. (RANIÈRE, 1996, p. 41)

Outros vários autores debatem a política pública como ação do Estado, entre os quais Höfling (2001), Azevedo (2004) e Souza (2006). A discussão posicionando políticas públicas como o "campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação",

e/ou analisar essa ação, é discutida por Celina Souza (2006, p. 26), que acrescenta que esse processo, quando necessário, favorece a proposição de mudanças para que se alcancem essas ações.

Utilizando desse conceito, em que os governos entram em ação definindo e reformulando as políticas, observa-se não se tratar de uma tarefa fácil a formulação das políticas, por concernir a um campo de conflitos que sofre muitas pressões de grupos de interesses diversos. Maria das Graças Rua (1998) afirma que:

> Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Um exemplo encontra-se na emenda constitucional para reeleição presidencial. Trata-se de uma decisão, mas não de uma política pública. Já a privatização de estatais ou a reforma agrária são políticas públicas. (RUA, 1998, p. 1).

Rua (1998) faz um importante apontamento, corroborando as ideias de Souza (2006), que diz que as políticas públicas são aquelas que são exercidas por meio das ações do governo. Rua (1998) ainda demonstra que nem todas as decisões políticas se revertem em políticas públicas. Segundo a autora, a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos, sendo que a não implementação pode acontecer por diversos fatores como: interesses contrários, reação de agentes públicos, omissão dos beneficiários, ou ainda ter apenas uma de suas partes implementada, acabando por gerar diferentes resultados daqueles planejados na decisão política.

Eloísa de Mattos Höfling (2001), citando Jobert e Muller (1987), também atribui ao conceito de política pública como o Estado em ação, quando o Estado busca a implantação de projetos governamentais, viabilizados por meio de programas e ações. Assim, as políticas públicas são o próprio Estado, diante da responsabilidade de implementação e manutenção dessas ações, a partir da tomada de decisão de diferentes órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política colocada em ação.

Não há uma réplica padrão aceita por todos para responder à pergunta “para que servem as políticas públicas?”, mas são bem aceitas no meio acadêmico as ponderações de Harold Laswell (1936, p.24), um dos pioneiros no estudo do tema, quando ele sugere que elaborar políticas públicas implica definir “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Acrescente-

se que, para ser considerada como tal, é preciso também levar em conta a quem se destinam os seus benefícios, discussão que envolve a posição dos atores sociais e sua influência. Nesse quesito, Laswell (1936, p. 3) explica, a partir de uma visão elitista, que os influentes são aqueles que conseguem obter o máximo dos recursos disponíveis (quer seja renda, deferência e segurança), na medida em que aqueles atores sociais que conseguem mais são a elite e o restante é a massa. Assim, a elite teria papel preponderante nessa influência. Diante dessas conjunturas, além das concepções sobre ator social apresentadas por Bourdieu (1994) e Touraine (1994;1998), importa considerar as abordagens sobre os atores de uma política pública segundo Leonardo Secchi (2014), quando considera que atores são todos aqueles indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política. Distinguem-se, neste processo, os atores que têm capacidade de influenciar, de modo direto, pontual ou indiretamente, a estrutura, desenvolvimento e os resultados da política pública.

Compreendidas como o produto do Estado em ação, as políticas públicas apresentam-se como soluções de problemas e necessidades presentes na agenda política. Segundo Farenzena (2012):

> [...] as políticas públicas veiculam conteúdos, traduzem-se por atividades ou serviços e geram efeitos [...] cada política busca agir sobre um setor da sociedade e essa ação passa pela definição de objetivos, a partir de uma representação de um problema e de suas consequências, assim como das soluções para resolvê-lo. (FARENZENA, 2012, p. 21)

Ou seja, uma intervenção na realidade, com objetivo de mudança de uma situação problemática. No guia de avaliação *ex post* do governo federal, política pública é definida "como um conjunto de programas ou ações governamentais necessárias e suficientes, integradas e articuladas para a provisão de bens ou serviços à sociedade, financiadas por recursos orçamentários ou por benefícios de natureza tributária, creditícia e financeira". (BRASIL, 2018, p. 14).

Souza (2006) acrescenta a pluralidade desse conceito, visto que o termo pode ser visto como um conjunto de ações governamentais ou, em outras palavras, um somatório de ações do governo para a sociedade, refletindo as escolhas do governo ou a tradução da agenda política em relação às demandas em geral.

3.2. A face das políticas públicas voltada à educação

A educação passou a ser reconhecida como política pública no Brasil durante o século XX, a partir de importantes transformações políticas, culturais e econômicas pelas quais o país

experimentava. Nesse caminho, as políticas públicas educacionais foram estabelecidas por diferentes instituições, cada qual com seus objetivos e a partir de variadas configurações políticas, inclusive sob a influência de alguns países parceiros, reconhecidos como modelos de economia de progresso, que auxiliaram o Brasil na captação de recursos e investimentos destinados à educação. Naquele período, órgãos internacionais, com a participação nacional, moldavam enunciados de documentos oficiais, com a finalidade de estabelecer metas e orientações para a educação no mundo (GARCIA, 2010).

No campo educacional, ilustram esses arranjos a Declaração de Jomtien (1990), documento resultante da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, que inspirou propostas para a educação em âmbito mundial. Na mesma esteira, consentâneo expôs Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), podem ser citadas a Convenção dos Direitos da Criança/ONU (1989) e a Declaração de Salamanca (1994).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) indicam os anos 1990 como marco no entendimento das políticas públicas como processo e produto, que envolvem influências e articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele. Muitos são os exemplos de que as políticas educacionais de vários países receberam influência de organismos multilaterais internacionais que difundem um conjunto de orientações para a educação, principalmente direcionadas aos países em desenvolvimento, como advertem Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres (2005), ao tratar do tema globalização e educação:

> [...] las organizaciones bilaterales y multilaterales (fundamentalmente el rol en la educación del Banco Mundial Y la UNESCO) tienen una fuerte presencia en la formulación de la política educacional, además de em los contextos de austeridade financeira y de las reformas estructurales de las economias. (MORROW; TORRES, 2005, p. 48).

De acordo com Janete Azevedo (2004), essas orientações e reformas educacionais, operadas mundialmente, sofreram influência do neoliberalismo, numa tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.

Para Mainardes (2018, p. 192), "[...] a política educacional constitui-se em um campo de conhecimento específico, formado por conhecimento especializado". Azevedo (2004) acrescenta definições para as políticas educacionais:

> *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no

> contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (AZEVEDO, 2004, p. 8).

Ao delinear educação como política pública, de responsabilidade do Estado, é preciso observar como se posiciona a educação neste contexto, consideradas as faces das sociedades e do Estado onde elas são colocadas em prática, conforme destacado por Höfling (2001):

> [...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...] As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Vale dizer, o surgimento de uma política pública é um processo que tem origem na relação entre Estado e segmentos sociais, refletindo "os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade". (HÖFLING, 2001, p, 38).

Azevedo (2004) comenta que uma política educacional, como toda política pública, reflete o *status quo* estabelecido pelo Estado, mercado e sociedade, ao tempo em que Oliveira (2011) destaca que esta é uma política pública a serviço do público e não apenas do interesse do mercado. Na mesma linha, na visão de Höfling (2001, p. 31), políticas sociais, que são elaboradas para atender a educação, são vistas como "formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social" e atuando para minimizar as desigualdades sociais. Ainda partindo dos ensinamentos de Höfling (2001) sobre o tema, a educação é vista como responsabilidade do poder público, como política de Estado e não apenas de governos, esses últimos com governantes acostumados a tentar modificar as frentes de atuação para inviabilizar o antigo grupo político.

Outras modificações mais arrojadas também já estiveram no centro de debates sobre as dimensões da educação, como por ocasião da publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995), cenário em que tentaram incutir a educação como bem privado, ou mercadoria, e não como um direito público subjetivo[7] e sua dimensão humanista, conforme anotado por Gadotti (2012). Tal postura valia-se de uma lógica da educação custo-benefício, defendida pelo Banco Mundial. Na oportunidade, o referido Plano de Reforma, elaborado pelo

[7] A função de se prever, de forma expressa na Constituição, que um determinado direito é público subjetivo é afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo, nem gerar pretensões individuais (DUARTE, 2002, p. 117).

Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) e aprovado pelo Presidente FHC, estava munido de um discurso gerencial e empresarial também para as atividades consideradas típicas do Estado. Todavia, reconhecida como direito social e política de Estado, dificultam-se também essas tentativas de eventuais governantes, assim entendidas as típicas políticas de governo, que tenham como ambição a descentralização de serviços, ou privatização de segmentos, que atinjam direitos sociais, como educação.

Como se vê, com o estabelecimento dos direitos sociais sustentados em pilares específicos, conforme artigos 205 a 214 promulgados na Constituição da República de 1988, a educação se firma como um direito social, como uma necessidade básica, ocupando seu lugar como um direito de todos e dever do Estado e da família, 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. Vale acrescentar que essa projeção da posição da educação vem sendo sedimentada desde a elaboração de importantes documentos de Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, no plano nacional, mediante Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), bem como pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº 9.394/1996.

3.3. Percepções sobre interdisciplinaridade e transversalidade nas políticas educacionais

A Constituição da República e demais legislações correlatas[8] consagraram a escola pública fundamental a todos os brasileiros, sendo que nenhuma criança, jovem, adolescente ou adulto poderia deixar de estudar por falta de vaga. Assim, o processo de universalização do atendimento educacional contribuiu para destacar o papel da escola e a expansão dos sistemas de ensino, conjuntamente com a obrigatoriedade da educação escolarizada.

Entretanto, a forma escolar se ampliou, ultrapassou seus limites, expandindo-se para uma sociedade que cada vez mais desperta aprendizados, sustentando que relações antes restritas fossem ampliadas:

> (...) uma relação antes restrita a este domínio invadiu nossas relações sociais mais amplas: saúde, a ecologia, a política, o amor, o sexo, a etiqueta, o estilo de vida, o consumo, o lazer, domínio e práticas sociais que foram anexadas a um modelo propriamente pedagógico em que precisamos de orientação em tudo: daí a profusão de gurus guias, autoajuda, aconselhamento existencial, amoroso, familiar, sexual, profissional. (BRAYNER, 2001, p.02).

[8] Existem outras leis que regulamentam e complementam o direito à educação, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), de 1996.

Variadas estratégias de decifrar alguns conteúdos, assim deslocados de um lugar de origem unicamente na escola, vão experimentando novas práticas, seja sob a forma de capacitação, formação, estágio, aperfeiçoamento, seminários, palestras, assim por diante, acrescentando outras frentes ao monopólio escolar que inicialmente poderia lhe pertencer (BRAYNER, 2001). Já há algum tempo, saberes e conteúdos são difundidos em diversas frentes, podendo serem citadas escolas que discutem assuntos ligados à saúde, esportes, que cuidam do corpo, danças, de moda, outras de música, ou de prazeres gastronômicos, de vinhos, entre outras. Também instituições que discutem assuntos comunitários, que envolvem solidariedade, natureza, meio ambiente, enfim, diversificados alcances e possibilidades. Todavia, mesmo que mudanças e formas de educação venham sendo apontadas, não se vê uma estrutura social atual pensada sem a existência dos espaços educacionais escolares.

Alguns desses conteúdos, inseridos no ambiente escolar a partir de outras possibilidades, emergem aspectos pedagógicos. A escola tem a autonomia para incluir, dentro de sua proposta pedagógica, outros assuntos que forem considerados relevantes para o aprendizado dos estudantes. Andrade (2019) destaca que as diretrizes curriculares devem "proporcionar maior autonomia às instituições na definição dos currículos de seus cursos, desde que coerentes com as competências básicas e as habilidades propostas". (VEIGA; SOUZA; GARBIN, 2013, p. 101 apud ANDRADE, 2019, p. 110).

Um âmbito que também desperta compreensão, por parte dos estudantes, é aquele ligado aos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva, a pluralidade cultural, a compreensão relativa à construção da realidade em que está inserido, os desdobramentos de sua participação na sociedade e o exercício da cidadania. Nesse sentido, pensando na compreensão necessária para que crianças e adolescentes se tornem cidadãos e cidadãs, 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".

O MEC, nesse caminho, publicou, entre os anos de 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries de 1ª a 8ª – atuais 1º a 9º 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 lhe possibilitem "entender as relações próprias do mundo do trabalho" e "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 ANPEd, ABdC, ANFOPE, entre outras.

A diferença em relação aos dois documentos é que os PCNs visam diálogos com temas diversos e 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.

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.

Numa tentativa de diálogo com os PCNs, a BNCC propõe "temas contemporâneos" dispostos em seis macroáreas temáticas: Cidadania e Civismo, Meio Ambiente, Economia, Multiculturalismo, Saúde, 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).

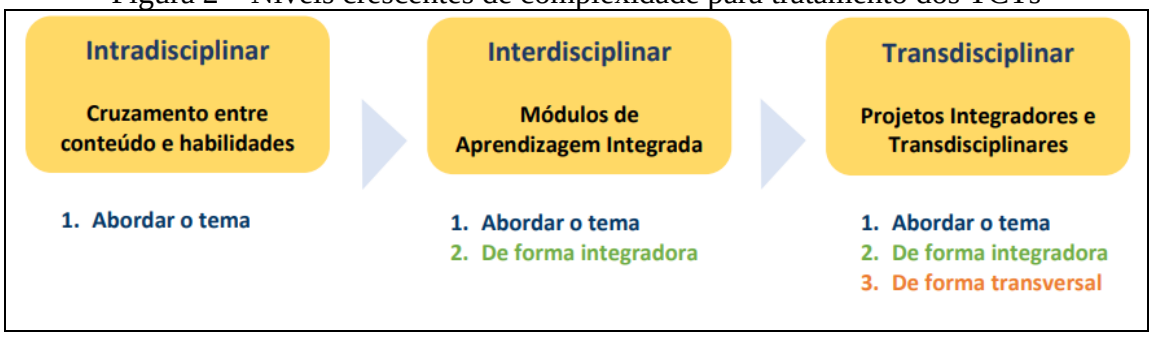
A proposta metodológica de trabalho com os TCTs é baseada em quatro pilares (BRASIL, 2019), sendo eles: (a) problematização da realidade e das situações de aprendizagem; (b) integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas; (c) superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica; (d) promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva.

Um guia intitulado “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC” foi publicado em 2019 pelo MEC, contendo proposta de práticas de implementação desses temas contemporâneos, advertindo para 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). A publicação acrescenta que os TCTs têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, fazendo conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC.

As abordagens dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) não se apresentam no domínio específico e particular de um componente curricular, mas perpassam a todos de forma transversal e integradora. Nesse sentido, caberá ao professor ocupar o espaço de mediador deste processo de ensino-aprendizagem, “capaz de religar o que carece ser ligado, capaz de rever antigas sabedorias e experimentar outros modos de conhecer a realidade”. (MORAES, 2014, p. 26). Se buscamos perfis de docentes capazes de formar alunos que estruturem ideias, analisem processos de pensamentos e encaminhem resoluções, recomenda-se, conforme Libâneo (2002), pensarmos também no processo de formação dos professores, inclusive focados na preparação para fomentar esses atributos.

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. O esquema a seguir ilustra a estratégia crescente de abordar os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs):

Figura 2 – Níveis crescentes de complexidade para tratamento dos TCTs



Fonte: Guia - Propostas de Práticas de Implementação dos TCTs na BNCC (2019)

Nesse cenário, o professor deve se apropriar dos conceitos interdisciplinares, compreendendo a importância de aproximar os saberes disciplinares e permitindo o enriquecimento das relações com o outro e com o mundo. Nessa proposta interdisciplinar, os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade da comunidade na qual o educando está inserido, porque assim o conhecimento se torna significativo, trazendo uma série de elementos que fazem sentido para o educando. Essa relação com o que é habitual para o aluno é destacada por Silva e Santana (2018, p.109), quando asseveram que "a vivência interdisciplinar, no âmbito da sala de aula, permite trazer para as práticas pedagógicas elementos do cotidiano e construir uma interdependência e uma interrelação entre o que se aprende com o que se vive".

Para apresentar respostas frente à complexidade inerente ao trabalho docente, a prática profissional se apresenta como componente da articulação interdisciplinar que operará, sempre que possível, a convergência entre os diferentes saberes docentes apontados por Tardif (2010), quais sejam, os saberes experienciais (específicos desenvolvidos pelos professores na prática de sua profissão), curriculares (programas curriculares, conteúdos, métodos, ordenados pela instituição escolar), disciplinares (correspondentes aos campos do conhecimento) e da formação profissional (saberes pedagógicos).

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". Diante desse quadro, em que experiências de educação e suas modalidades, quando vistas como intervenções disciplinares e cujo exercício de determinadas práticas educacionais requeiram sustentação em teorias e conceitos oriundos de outras áreas do conhecimento – como sociologia, filosofia, antropologia, economia, ciências da natureza, ou ainda psicologia, entre outras, como um fio que costura as áreas de

conhecimento entre si –, caberá ao trabalho docente transdisciplinar engendrar elo para religar esses saberes, nos termos ilustrados por Petraglia (2008):

> A Transdisciplinaridade, pautada na complexidade, busca religar saberes e, nesse processo, valoriza o saber disciplinar, especializado, como parte, "incorpora a linearidade disciplinar, transcendendo-a e ultrapassando-a, superando, contudo, resultados unidimensionais e reducionistas". (PETRAGLIA, 2008, p. 39).

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 (BRASIL, 1998).

3.4. Instituições não escolares e os projetos referenciados em temas transversais

Uma forma de articular conhecimentos à ideia de transversalidade é a adoção de projetos educacionais, visto que essas iniciativas permitem que estudantes se tornem coparticipantes de seu próprio processo educativo.

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, considerando essa parcela de projetos idealizados a partir de núcleos não escolares, ou seja, de fora das escolas, mas implementados no ambiente escolar, tem-se projetos resultantes de parcerias: *(i)* com instituições governamentais (da administração pública direta ou indireta) ou *(ii)* com instituições não governamentais (assim entendidas as entidades privadas com ou sem fins lucrativos).

Diante dessas variadas possibilidades, este estudo pretende deter um olhar relativo aos desdobramentos de projetos concebidos e idealizados por instituições governamentais não escolares e que tenham sido implementados no ambiente escolar. Essas instituições regularmente desenvolvem 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", proposto pela CGU, uma instituição pública não escolar.

Tal postura se dá como um fenômeno de difusão dessa missão para um público ampliado, valendo-se de uma profusão de temas transversais tratados no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)[9] 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).

Exemplificando essas instituições tipicamente não educacionais que difundem iniciativas no âmbito da educação, podem ser citadas aquelas governamentais da administração pública direta ou indireta, como as Controladorias dos Estados e da União, Receita Federal ou Estaduais, Banco Central do Brasil, os Ministérios Públicos Estaduais e Federal, Tribunais de Justiça, Tribunais de Contas, Departamentos de Trânsito Estaduais ou Autarquias de Trânsito Municipais, e outras, assim como as instituições governamentais mistas, entre elas a Petrobrás, Banco do Brasil, entre várias, assim como as paraestatais, a exemplo das entidades do Sistema S (Sebrae, Sesc, Senac, Senar, Sescoop, SESI, SENAI e SEST/SENAT). Esses segmentos não educacionais e não escolares, dentre variados temas curriculares, idealizam seus projetos utilizando-se, entre outras, da forma transversal e articulada para o desenvolvimento de ações educacionais em determinado território.

Sem qualquer pretensão de se listar exaustivamente, apresentam-se alguns projetos, de forma a ilustrar iniciativas de órgãos não educacionais que difundem variadas ações ou projetos no âmbito da educação. Assim, entre as iniciativas educacionais desenvolvidas por instituições governamentais da administração pública "direta", dentro da mesma linha do TCT Cidadania e Civismo, como é o caso do Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania (CGU), podem ser citados os programas "TCEduc" (Tribunal de Contas do Estado/CE), "Justiça e Cidadania se Aprendem na Escola" (TJ/PR), "Educação e Cidadania contra a Corrupção" (Ministério Público do Estado/CE), "Blitz de Educação" (Detran-SP), entre outros. No âmbito do TCT Multiculturalismo, pode ser citado o "Projeto Próxima Parada" (TCU) e, na

[9] Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apresentam os temas transversais, conforme disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf.

alçada do TCT Economia, pode-se ilustrar com o “PNEF/Programa Nacional de Educação Fiscal” (Ministério da Fazenda), entre outros projetos, programas e iniciativas.

Há ainda as iniciativas educacionais desenvolvidas por instituições governamentais da administração pública “indireta”, podendo-se exemplificar no escopo do TCT Economia o “PEP/Programa de Educação Previdenciária” (INSS), o “Programa BC Cidadania” (Banco Central do Brasil) ou, na alçada do TCT Meio Ambiente, o “Espaço Conhecer” (Petrobrás), entre várias outras ações, iniciativas, programas e projetos.

Como se vê, o incentivo à utilização desses temas curriculares transversais, previstos a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, conforme defende Rojo (2000), representou “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral […] em favor da cidadania crítica e consciente”. (ROJO, 2000, p. 27).

Para que essas ações educacionais e iniciativas sejam bem sucedidas, é preciso postura crítica, tanto por parte do corpo pedagógico que as propõem, como por parte do docente, de quem se espera atitude, “curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração e pelo trabalho em comum” (POMBO, 2005, p. 13) no desenvolvimento da atividade, em especial quando a abordagem desses temas é pensada para ser implementada em sala de aula e quando o eixo tem como proposta uma educação comprometida com a cidadania, cuja abordagem transversal tem potencial de possibilitar ao educando uma gama de situações que compõem sua realidade, auxiliando-o na compreensão do universo à sua volta.

Vale destacar, ainda, que em qualquer contexto, a educação, construída nas relações sociais, precisa ser entendida sob o aspecto da formação humana, muito além de um tempo ou um espaço escolar, uma vez que o conhecimento e o aprendizado são também construídos a partir de um processo de aproximações sucessivas, em que a “capacidade de mobilizar e conectar informações diversas se revela mais importante do que acumular informações segmentadas”, conforme destaca Canário (2005, p.70).

4. A CGU E O PROGRAMA UPT EM MEIO AO DEBATE SOBRE PREVENÇÃO DA CORRUPÇÃO

Neste capítulo são apresentados e discutidos eventos e circunstâncias que inspiraram uma evolução da estrutura de controle da administração pública, visando proteger o Estado nacional e a criação de mecanismos de prevenção contra práticas antiéticas. Assim, nesse conjunto, são apresentados alguns compromissos firmados pelo governo brasileiro, que conduziram à evolução do sistema de controle interno do governo federal, dando origem à Controladoria-Geral da União, apresentando sua estrutura, algumas de suas iniciativas voltadas à materialização de sua política anticorrupção, ações educativas relacionadas à ética e participação para o exercício da cidadania, a exemplo do "Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania" (UPT), entre outras práticas visando ao incremento da transparência pública.

Os pressupostos do sistema de controle interno do poder executivo surgem na década de 1960, tendo a Constituição da República de 1988 ampliado o exercício dessas competências, todavia, nas últimas décadas, o controle interno governamental passou por expressivas transformações no Brasil, muito em função de precedentes nacionais e transnacionais relativos a desvios éticos, fraudes, corrupção e escândalos, reforçando-se a necessidade de utilização de metodologias de controles públicos para combater esses atos, conforme abordado nas seções a seguir.

4.1. Os Estados nacionais no contexto da globalização, transnacionalização do capital e a exposição a atos de corrupção

Diante das numerosas perspectivas teóricas que norteiam o enfoque desse fenômeno que envolve a corrupção, importa inicialmente esclarecer que a palavra "corrupção" é polissêmica, mas, para fins das abordagens dessa pesquisa, interessa-nos a ótica presente no dicionário da língua portuguesa[10], que a emprega também no sentido de designar o ato ou o efeito de subornar, que, por sua vez, significa a "ação ou resultado de subornar, de oferecer dinheiro a uma ou várias pessoas, buscando obter algo em benefício próprio ou em nome de uma outra pessoa; suborno".

[10] Fonte: https://www.dicio.com.br. Acesso em 31 jan.2022.

Vários podem ser os pontos de partida eleitos para estudos relativos às práticas corruptivas no âmago da cultura brasileira, inclusive o período de colonização. Tomemos como referência a expansão das multinacionais, também conhecidas como empresas globais.

Impulsionadas pelo livre comércio e a revolução industrial, foi crescente o volume de operações das multinacionais, ao que Ferreira (2015) chamou de empresas transnacionais. Algumas dessas empresas usavam antigas práticas corruptas, disseminando a confusão entre o público e o privado e convivendo com o clientelismo. Esse comportamento era utilizado para favorecimento dessas transnacionais de países desenvolvidos, pois garantiam vantagens em contratos governamentais, recebendo, inclusive, proteção de legislações internas, a ponto de serem identificadas práticas de suborno recebendo deduções fiscais.

De forma incipiente, organismos especializados na luta contra a corrupção surgiram num período posterior à segunda guerra mundial, conforme esclarece Souza (2009), a partir de iniciativas de potências europeias, então em declínio, para mudar a imagem e reputação das administrações, inclusive coloniais.

Uma vez que o capital é uma relação social de produção, o processo de transnacionalização significa que o capital se produz, multiplica e circula independentemente das fronteiras nacionais. Reconhecendo no território brasileiro uma rentável possibilidade de valorização de seus ativos, as empresas transnacionais exportaram também para nosso país suas plantas produtivas e padrões de consumo. István Mészáros (2009) defende que essa transnacionalização culminou no atual padrão de acumulação capitalista e mundialização financeira, sendo que uma das faces disso foi responsável por produzir uma profunda crise estrutural. Decorre que, nas sociedades dominadas pela lógica neoliberal, essas transformações estruturais são percebidas na esfera pública a partir da assunção do poder das empresas sobre o poder do estado.

À medida que o poderio econômico desses segmentos transnacionais se instala nas sociedades capitalistas e em desenvolvimento, há um deslocamento de poder do Estado para esses grandes conglomerados, muitas vezes patrocinados por uma articulação das burguesias internas junto às empresas transnacionais, de modo a proteger esse complexo multinacional, superestimando os interesses privados em relação aos públicos. (CAMPOS, 2009).

No fortalecimento da imagem desses conglomerados, as agências de notícias cumprem certo papel, uma vez que se tornaram destacado instrumento de poder na relação com a população. As pessoas não leem diários oficiais, optando por serem comunicadas das decisões

legislativas e judiciais a partir dos meios de comunicação de massa. João Bernardo (1998) destacou, inclusive, que a população desconhece os hinos nacionais, mas reconhece slogans e fraseologias que as empresas difundem pelos meios midiáticos. Aliás, Milton Santos (1997, p.1) já havia advertido que, no mundo, "[...] o que a gente lê, tanto em livros como em jornais, é produzido a partir de menos de meia dúzia de empresas que, na realidade, não transmitem as novidades, apenas as rescrevem de maneira bem específica". Valendo-se desse alcance, instituições transnacionais atuam na planificação política e econômica dos Estados, participando da hegemonia daquilo que João Bernardo chamou de Estado Amplo[11]. Destarte, a se considerar um Estado global, esse Estado Amplo seria capitaneado pelas instituições empresariais e meramente suplementado por uma infinidade Estados Restritos, assim entendidos os inúmeros Estados nacionais que possuem uma atuação circunscrita aos limites de seu território nacional.

Esse ambiente criaria corporações com poder de interferir externamente nos Estados nacionais, ao se colocarem na figura de credoras destes, assim como internamente, ao financiarem partidos políticos e a direcionarem a ação parlamentar após eleições nessas nações. Esse financiamento ilegal da política, que rompe a linha para a corrupção de governos e de toda a estrutura estatal de poder, expõe ainda a agravante relação existente a partir do jogo político, onde figuram as transnacionais, os governos e as máfias, que encorajam segmentos corruptos, mediante lavagem de dinheiro, para este lucrativo crime em escala global. Christian de Brie (2000) já abordava esse comportamento, como quando asseverou que:

> A lavagem de dinheiro não é resultado das maldades de um ou outro governo corrupto. Tornou-se uma atividade essencial ao funcionamento do capitalismo moderno. Por isso, unem-se em torno dela, além dos mafiosos de carteirinha, transnacionais e políticos "respeitáveis" [...] As grandes organizações criminosas não podem assegurar a lavagem e a reciclagem dos fabulosos lucros extraídos de suas atividades a não ser com a cumplicidade do mundo dos negócios e o "laisser-faire" do poder político. (BRIE, 2000).

Conforme Bernardo (1998), os Estados nacionais vão sendo cooptados e se restringindo, figurando como aparelhos suplementares da estrutura mundial desse Estado Amplo, que é o Estado empresarial. O Estado se vê arrevesado a criar mecanismos eficazes para controlar as

[11] Estruturas de poder da classe dominante externas ao aparelho de Estado clássico. Segundo João Bernardo (1998), o aparelho de Estado no sistema capitalista não se restringe ao conjunto de aparelhos que formalmente o compõem: governo, parlamento, polícia e tribunais. O Estado Amplo é justamente amplo por abarcar todos os aparelhos de poder que formalmente não se incluem no aparelho de Estado clássico, que por comparação é restrito. As empresas constituem os principais agentes do Estado Amplo por sua dimensão e conectividade.

transnacionais, ficando refém dos capitais especulativos e cada vez mais distante de suas demandas sociais.

Nesse sentido, a crescente globalização da economia mundial, associada a avanços tecnológicos, se por um lado contribui para o desenvolvimento e o progresso das nações, por outro criou espaços para ações de corrupção e de criminosos, em todas as suas modalidades e escalas.

Nessa perspectiva, podemos ainda considerar a definição de corrupção apresentada por Flávia Schilling (1999), quando afirma que a "corrupção é um conjunto variável de práticas que implica trocas de quem detém poder decisório na política e na administração e quem detém poder econômico, visando a obtenção de vantagens ilícitas, ilegais ou ilegítimas para os indivíduos ou grupos envolvidos". (SCHILLING, 1999, p.15).

Esse quadro forçou o exame do contexto e a compreensão dos efeitos da corrupção na organização e funcionamento das empresas, de modo a serem idealizados esforços para o desenvolvimento de mecanismos específicos para a prevenção e repressão da corrupção, alcançando as transnacionais e seus gestores, conforme abordaremos na seção seguinte.

4.2. Esforços institucionais para a prevenção e combate à corrupção e a celebração de acordos com organismos internacionais

Reconhecendo-se o papel dos Governos na prevenção de atos de corrupção, em especial aqueles que atendem a pedidos de propinas de indivíduos e empresas, inclusive em transações comerciais internacionais, algumas ações institucionais passaram a ser preeminentes, de modo a se criarem sanções cíveis, administrativas e penais no combate à corrupção comercial internacional.

Um marco dessa postura foi o *Foreign Corrupt Practices Act* (FCPA), uma lei estadunidense promulgada em 1977 pelo Congresso dos EUA. A norma ficou conhecida como a Lei Americana Anticorrupção no Exterior e serviu de incentivo a outros países a criarem leis para o combate à corrupção e estruturarem suas agências anticorrupção. Souza (2009) define essas agências anticorrupção como "organismos públicos de natureza durável com uma específica missão de lutar contra a corrupção e reduzir as estruturas de oportunidade propícias para sua ocorrência na sociedade, através de medidas preventivas ou repressivas". (SOUZA, 2009, p. 7).

A referida FCPA, em seu natural processo de consolidação, recebeu uma emenda movida pelo empresariado norte-americano, de modo a obrigar o governo dos Estados Unidos a firmar acordo internacional com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pretendendo erradicar práticas de suborno internacional (LACEY; GEORGE, 2000, p. 562-563 apud FERREIRA, 2015, p.67).

Nesse contexto, o cenário transnacional também passou a influenciar, a evidenciar forças multinacionais, que emergiram com maior presença, sustentando estarem ligadas ao combate à corrupção, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, entre outros organismos multinacionais. Quanto a esse movimento, Bowe, Ball e Gold (1992) discorreram que no contexto de influência são iniciadas as políticas e construídos os discursos políticos.

Veremos as movimentações que ocorrem no contexto de influência, no qual os grupos internacionais e nacionais disputam para influenciar definições e direções, que interferirão direta ou indiretamente na postura dos governos locais, resultando na produção de textos políticos que têm força para influenciar a educação. No contexto de produção do texto, os documentos políticos elaborados possuem um teor que, em tese, defende o interesse público, representando também o resultado das disputas sobre determinado tema (MAINARDES, 2006).

Assim, em 1993, empenhado na tentativa de um maior controle do suborno internacional, o governo do Presidente Bill Clinton passou a atuar numa articulação com esses organismos multinacionais, como OEA, OCDE e ONU, conforme destaca Ferreira (2015). Este ano também foi marcado pela fundação da organização anticorrupção Transparência Internacional, organismo que se tornou muito influente, além de destacadas campanhas anticorrupção lançadas pela OCDE, ONU, FMI, Banco Mundial.

No ano de 1994, em Miami, Estados Unidos, a OEA organizou a Cúpula das Américas, cuja Declaração de Princípios expressava as preocupações com a corrupção. Uma resolução sobre “Probidade e Ética pública” foi firmada nesta cúpula. Nesse período, algumas iniciativas são destacadas por Hayashi (2014), como estudos em conjunto com estados membros para a criação de medidas transnacionais de combate à corrupção. Aumentando a pressão, o Banco Mundial, por meio de um discurso de seu então presidente, em reunião conjunta com o FMI, declarou que a corrupção seria um câncer e que o “[...] Banco não a toleraria nos programas da instituição”. (HAYASHI 2014, p. 64).

Inúmeras instituições passaram a exaltar os méritos da governança transparente e de uma sociedade civil forte, pressionando os governos mundiais por reformas legais nesse sentido. O movimento ganhou vulto, a ponto de o jornal Financial Times declarar 1995 como o "ano da corrupção". De acordo com o destacado por Carreno (2000), decorreu desse movimento uma crescente consolidação e fortalecimento da democracia nos países latino-americanos.

Em 1996, a OEA organizou em Caracas, Venezuela, a Convenção Interamericana contra a Corrupção, quando foi estabelecido um plano de ação chamado de "Combate à Corrupção", havendo importante ação entre OEA e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para que o Banco prestasse ajuda aos países na realização e implementação dos itens estabelecidos no plano de ação (HAYASHI 2014). O Brasil foi signatário desta convenção, mas só veio regulamentá-la seis anos após, mediante Decreto Federal nº 4.410/2002. Merecem destaques nessa regulamentação:

- Artigo III, que ao tratar de medidas preventivas, estabelece que os Estados Partes convêm criar, manter e **fortalecer "[...] 9. Órgãos de controle superior**, a fim de desenvolver mecanismos modernos para prevenir, detectar, punir e erradicar as práticas corruptas;" [...] "11. Mecanismos para **estimular a participação da sociedade civil** e de organizações não-governamentais nos esforços para **prevenir a corrupção**"; (grifo nosso)

- Artigo XIV, que ao tratar da assistência e cooperação, prevê que os Estados Partes deverão facilitar "[...] o intercâmbio de experiências por meio de acordos e reuniões entre os órgãos e instituições competentes e dispensarão atenção especial às formas e métodos de **participação civil na luta contra a corrupção"**. (grifo nosso)

No ano de 1997, em Paris, França, a OCDE organizou a Convenção sobre o Combate da Corrupção de Funcionários Públicos Estrangeiros em Transações Comerciais Internacionais, que foi firmada pelos Estados membros, além do Brasil, da Argentina e Chile, para citar países da América do Sul (HAYASHI, 2014). Consoante Ferreira (2015), as empresas multinacionais dos países desenvolvidos foram o foco dos encaminhamentos. A convenção foi promulgada no ano dois mil pelo governo brasileiro, ou seja, três anos depois, mediante Decreto Federal nº 3.678/2000.

Em 2003, na cidade de Mérida, México, foi realizada pela ONU a Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção, que teve início com o reconhecimento da Assembleia Geral das Nações Unidas de que era necessário "[...] um instrumento efetivo e internacional contra a corrupção, independente da Convenção contra o crime organizado e internacional". (UNODC,

2015). O tema **prevenção da corrupção** aparece pela primeira vez nessas convenções, conforme OECD (2008), apesar de já ter sido contemplado na regulamentação brasileira (Decreto Federal nº 4.410/2002), relativa à Convenção da Interamericana contra a Corrupção (OEA, Caracas, 1996). A convenção foi promulgada pelo governo brasileiro mediante Decreto Federal nº 5.687/2006, ou seja, três anos depois. Preambularmente é destacada a preocupação com o enfraquecimento dos **valores da democracia e da ética**, que podem interferir no desenvolvimento sustentável e o Estado de Direito, e a pauta da prevenção pode ser observada amplamente no documento, a começar pelo artigo 1:

> A finalidade da presente Convenção é:
> a) promover e fortalecer as medidas para **prevenir** e combater mais eficaz e eficientemente a corrupção;
> b) promover, facilitar e apoiar à cooperação internacional e a assistência técnica na **prevenção e na luta contra a corrupção**, incluída a recuperação de ativos. (BRASIL, 2006) (grifo nosso)

Como se vê, o Brasil assinou as três convenções contra a corrupção, resultando em decretos de regulamentação anteriormente informados, publicados em 2000, 2002 e 2006. Percebe-se que esses decretos sinalizam iniciativas legislativas visando fortalecimento dos valores democráticos, da ética, bem como pela promoção da prevenção e participação da sociedade civil na luta contra a corrupção.

Posteriores estudos de Ball, destacados por Mainardes (2006), evidenciaram a presença de influências internacionais na concepção de políticas nacionais, constituídas a partir *(i)* da circulação internacional de ideias; *(ii)* do processo de empréstimo de políticas; e *(iii)* dos grupos de indivíduos que vendem soluções no mercado político e acadêmico. Nessa seara, citam-se estímulos e imposições oferecidas por agências multilaterais, como as ilustradas acima, a exemplo da OEA, OCDE, ONU/UNESCO, FMI, Banco Mundial. Nesta pesquisa, foi possível identificar esses organismos agindo no contexto de influência, bem como as tendências nas quais o governo brasileiro se baseou para a formulação das políticas de combate à corrupção e transparência.

O fortalecimento do controle da administração pública também mereceu destaque nessas convenções, algo que se materializou ao longo dos últimos vinte anos pela participação brasileira no Grupo de Trabalho sobre Suborno da OCDE, tendo a Controladoria-Geral da União (CGU) como órgão responsável por coordenar internamente as avaliações em que o país é avaliador ou avaliado. Sendo a CGU um órgão de controle, os antecedentes do controle federal brasileiro serão objeto das seções a seguir, assim como os fundamentos que levaram este órgão

a encarregar-se também das pautas ligadas à educação ética e cidadã, participação social, prevenção e combate à corrupção.

4.3. Antecedentes do controle federal brasileiro e a evolução da estrutura voltada para transparência e prevenção da corrupção

A trajetória recente percorrida pelo controle interno governamental, que resulta na estruturação da Controladoria-Geral da União (CGU) como responsável pela condução de uma agenda anticorrupção, conforme demonstrou Santos (2013), tem influência na onda anticorrupção que influenciou governos, instituições e pesquisadores, com a difusão de normas e acordos internacionais a partir de meados dos anos de 1990.

Apesar do governo brasileiro ter assinado as convenções internacionais realizadas nos anos de 1996 (OEA) e 1997 (OCDE), bem como ter participado das discussões preparatórias para a convenção de 2003 (ONU), o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante sua gestão, não havia efetivado as mudanças ali preconizadas e somente chegou a regulamentar uma das convenções, a convenção de 1997, três anos após sua celebração. Nesse sentido, a convenção realizada pela OEA (1996), que sugeria a criação e fortalecimento de um órgão de controle superior, só foi regulamentada pelo governo FHC nos últimos meses de seu mandado, em outubro de 2002, com atraso de seis anos desde a sua celebração. Isso significa que as pressões dos organismos internacionais não foram o fator preponderante, até o final de 2002, para a estruturação de um controle governamental superior no governo federal. Vale dizer, que as efetivas medidas para surgimento do atual do formato da CGU foi uma decisão do novo governo, no exercício do mandato a partir de 2003, a quem incumbiu estruturar o órgão de controle superior para o executivo federal.

Concebida como Corregedoria-Geral da União no Governo FHC, o então órgão tinha a tarefa de auxiliar o Presidente da República na defesa do Patrimônio Público, mas não reunia as funções de transparência, prevenção e combate à corrupção.

A alteração de sua denominação de Corregedoria para Controladoria-Geral da União, no ano de 2003, foi uma das primeiras medidas do Governo Luiz Inácio da Silva (Lula), que assumia o mandato presidencial. A mudança foi em decorrência da promulgação da Lei[12] n° 10.683/2003, citando as funções tanto de transparência, como de prevenção, e até o combate à corrupção, ficando responsável pelo atendimento às três convenções anticorrupção.

[12] Conversão da Medida Provisória nº 103/2003.

A mudança provocou mais que uma alteração nominal, mas a concepção, o engendramento de um modelo que dependia da trajetória até então percorrida, em especial pela Secretaria Federal de Controle, que era vinculada ao então Ministério da Fazenda, mas também um rol de novas competências a serem consolidadas, aproveitando-se do novo trânsito de expectativas positivas que era a marca da população naquele momento. Novas orientações institucionais marcaram a agenda do controle interno, sem se afastar das ações de avaliação dos programas de governo iniciadas em 1995, tal como a manutenção de seus fluxos de trabalho associados às ações do Tribunal de Contas da União (TCU), porém com novas ações, como o programa de fiscalização de municípios a partir dos sorteios públicos.

Nesse cenário de reformulação institucional, temas como prevenção e corrupção se incorporam à agenda do controle interno, agregando discussões sobre transparência e integridade, conforme se observa da publicação do Decreto Federal nº 5.683/2006, quando se cria uma Secretaria orientada às pautas da transparência, prevenção da corrupção e informações estratégicas: inicialmente denominada Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas, que desde 2013 que passou a ser denominada Secretaria de Transparência e Prevenção da Corrupção (STPC/CGU).

Incorporou-se a esse modelo, além de outros campos, uma reorganização da área que cuida da normatização de temas disciplinares da esfera federal. Passaram a ser crescentes as articulações com Ministério Público, Polícia Federal e parcerias por meio da Estratégia Nacional de Combate à Corrupção e à Lavagem de Dinheiro (ENCCLA), que reúne um grupo de órgãos públicos dos três poderes e de todos os níveis de governo. Coordenada pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, a ENCCLA estabelece anualmente um regime de ações a serem desenvolvidas de forma interinstitucional, de modo a aperfeiçoar os mecanismos correntes de enfrentamento da corrupção.

A criação de um controle governamental superior nesses moldes, no âmbito federal, teve como reflexo uma maior efetivação das mudanças institucionais e legais necessárias, assim como uma presença brasileira cada vez maior nos eventos e "nos fóruns internacionais anticorrupção, participando ativamente dos processos de avaliação da OEA, OCDE e ONU". (FERREIRA, FORNASIER, 2015, p. 12).

4.4. A CGU e o fomento ao exercício da cidadania

Entre as competências da CGU, enquanto responsável por funções típicas de órgão central de controle interno do Governo Federal, é encarregado pelas funções, atribuições e

finalidades estabelecidas pelos artigos 70 e 74 da referida CR/88, incluindo-se a defesa do patrimônio público e incremento da transparência da gestão, por meio de ações de prevenção e combate à corrupção. Assim, dentro de sua estrutura administrativa e organizacional, relevante destacar a atuação da Secretaria de Transparência e Prevenção da Corrupção (STPC/CGU)[13].

A referida Secretaria é responsável, entre outras práticas, além das atividades relacionadas à transparência e o combate à corrupção, por projetos e iniciativas que visam de estimular a reflexão e a conduta ética e cidadã, realizando esse trabalho por meio de suas unidades descentralizadas presentes em todos Estado da federação, como ocorre em Minas Gerais, por meio da Controladoria Regional da União (CGU-R/MG). Na conjuntura da promoção e das iniciativas de capacitação da CGU, a execução local desses projetos e ações educativas são conduzidas contando com a coordenação centralizada, em Brasília/DF.

Entre as ações sobre prevenção da corrupção da STPC destacadas por Spinelli (2012, p. 5), acentuamos aqui *(i)* Promover a Transparência; *(ii)* Estimular o Controle Social; *(iii)* Promover a educação para a ética e Cidadania. Como se observa, são ações de prevenção que se articulam à educação. Nesse sentido, segundo Mainardes (2006), as políticas e seus ciclos posicionam-se ante a natureza complexa da política educacional, onde os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local reivindicam a articulação dos processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

Mais que uma articulação, uma integração é sugerida por Souza (2008), que reflete que a maioria dos países com altos níveis de corrupção possuem legislações iguais ou superiores a de países desenvolvidos, entretanto isso não bastaria, sendo necessária a implementação de um conjunto de medidas de "modo integrado, consistente e duradouro". (SOUZA, 2008, p.1). Em se tratando de uma coordenação de medidas integradas e observando-se os objetivos apresentados por Spinelli (2012), merece destaque o empenho do órgão não somente em promover a transparência, mas também pautas que visam impulsionar o controle social e crescentes ações educativas relacionadas à ética e à participação para o exercício da cidadania.

Nos últimos anos, um rol expressivo de políticas preventivas foi registrado no órgão, sendo exemplos o programa Olho Vivo no Dinheiro Público (criado em 2004 e voltado à capacitação de cidadãos para a realização do controle social), os programas de avaliação da transparência, como o Brasil Transparente (2013), outras ações de fortalecimento do controle social, que contam o apoio do e-Ouv, um Sistema de Ouvidorias criado para recepção de

[13] Decreto Federal nº 9.681, de 03 de janeiro de 2019.

denúncias (2015), além dos programas de educação cidadã (onde se desenvolvem ações direcionadas ao público infantil e o programa objeto desta pesquisa).

Entre as iniciativas estratégicas da CGU buscando abrir caminhos para a sociedade ampliar o exercício da cidadania, válidas para o quadriênio/2020-2023[14], destaca-se aquele "objetivo" que visa "Ampliar e aperfeiçoar as políticas de promoção de transparência, **ética e de participação social**", por meio de iniciativas, como "Estimular ações relacionadas à **ética, à cidadania** e ao controle social para toda a população, em especial para o **público infantojuvenil**[15]"; "Ampliar e aperfeiçoar as políticas de **ética pública** [...]"; entre outras iniciativas. (BRASIL, 2020, on-line, grifo nosso). A concepção dessas iniciativas, analisadas a partir do Contexto da Produção de Textos, permite perceber conexão entre a mudança institucional, proposta a partir da participação do governo brasileiro em fóruns internacionais anticorrupção, e os interesses de diferentes grupos da sociedade, ao tratar de tema que permeia o senso comum, mas oferecendo elementos para uma política pública, a ser concretizada em determinada ação. O Contexto da Produção de Texto pode ser visto como "o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com a linguagem do interesse público em geral". (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.20).

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"[16], mantidas pela Controladoria. Tais iniciativas se ancoram no entendimento de que "por meio da educação é possível conscientizar crianças e jovens sobre o papel que cada um tem na construção de uma sociedade mais justa e livre de corrupção"[17] e, nessa linha, a CGU desenvolve um conjunto de inciativas voltadas para a reflexão e o debate dos temas relacionados à cidadania.

As iniciativas educacionais contidas no conjunto de ações denominado pelo órgão como "Educação Cidadã da CGU" são alicerçadas em quatro projetos maiores, a saber, "Concurso de Desenho e Redação", "Game da Cidadania", "Turma da Cidadania" e "Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e Cidadania", todos apresentados como iniciativas que visam

[14] Disponível em https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/65812
[15] O controle social pode ser entendido como um conjunto de estratégias desenvolvidas pela sociedade para garantir o poder de interferência real no controle das ações governamentais, implicando envolvimento do cidadão na gestão pública, na fiscalização e controle das ações da Administração Pública.
[16] Ver https://www.gov.br/cgu/pt-br
[17] Disponível em https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/sobre#:~:text=A%20Controladoria%2DGeral%20da%20Uni%C3%A3o,debate%20dos%20temas%20relacionados%20%C3%A0

fomentar a reflexão sobre temas relacionados à construção da cidadania e o debate sobre a ética, direcionado ao público infantojuvenil.

Nesse sentido, de modo a envolver e aproximar a sociedade, o então Gerente de Fomento ao Fortalecimento da Gestão e Controle Social da Controladoria-Geral da União, em entrevista concedida a Mello (2019), asseverou que:

> a CGU sempre teve a preocupação em interagir com a sociedade, criando programas com a temática da corrupção, seu combate e prevenção, entretanto era preciso abandonar a linguagem formal e técnica, para que fosse mais acessível ao cidadão. Também era preciso chegar ao ambiente escolar. (MELLO, 2019, p. 37).

Em se tratando do alcance e acessibilidade do tema prevenção da corrução dirigido ao público infantojuvenil, o referido Gerente da CGU recordou-se de uma oportunidade em que o então Secretário de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégica da CGU apresentou o gibi produzido pelo Instituto Maurício de Sousa, intitulado "Turma da Mônica em O Estatuto da Criança e do Adolescente", notando que a iniciativa "levava ao conhecimento das crianças seus direitos e deveres de forma clara, simples e, portanto, de fácil assimilação". Na mesma direção, o então Coordenador-Geral de Cooperação Federativa e Controle Social da CGU acrescentou o fato da personagem em quadrinhos Mônica, sendo embaixadora do Unicef e "extremamente conhecida das crianças", como algo que se mostrava "um atrativo a mais". (MELLO, 2019, p. 38).

Assim, pensando em iniciativas para despertar nos estudantes o interesse pelos temas relacionados ética, cidadania, participação e controle social e, ainda, no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre relevantes atos de prevenção da corrupção, o Programa UPT elegeu o ambiente escolar para ser o núcleo principal do desenvolvimento processual das ações propostas.

Uma vez que o foco da ação educativa do referido programa se concentra em algumas temáticas que fomentam e valorizam o comportamento ético e o exercício da cidadania entre crianças e adolescentes, passamos a verificar, como próximo tema, a relevância dessas abordagens e a importância de se estimularem questões sociais, objetivando uma atuação mais efetiva e consciente do público participante das ações promovidas.

4.5. Pela ética e pela cidadania: a participação infantojuvenil

A participação social e o protagonismo infantojuvenil leva em consideração que essas crianças e adolescentes podem pensar, agir e manifestar-se, influindo nos acontecimentos da

sua comunidade. Destacando a importância e desdobramentos dessas peculiaridades, Rinaldi (1999, p. 144) asseverou que “a ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilharem-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”.

Dar legitimidade às suas diferentes formas de expressão e atuação é compreender que são também partícipes das transformações sociais. Esse é um dos motivos que levaram Carnoy (1992, p. 86) a defender que “alfabetizar eficientemente a massa de crianças de cada país deve ser a prioridade máxima” e que a alfabetização que se realiza no espaço do ensino fundamental passa a ser prioridade na política educacional, podendo ser visualizada na Constituição da República (art. 211, § 2º), na LDBEN e no Plano Nacional de Educação. Reconhecer a criança e o adolescente protagonista, remete-nos a entendê-los como sujeitos ativos e produtores de cultura.

4.5.1. Direito e participação das crianças e adolescentes

O direito à participação de crianças e adolescentes já se via presente em alguns dispositivos internacionais e normas, podendo-se destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que em seu primeiro artigo considera como público-alvo dos direitos declarados todos os seres humanos, não fazendo nenhum tipo de distinção ou discriminação, incluindo-se, assim, crianças e adolescentes. O artigo XVIII destaca que “todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião” e o artigo XIX assevera que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão”.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), independentemente de não fazer distinção entre crianças e adolescentes, assegura a todas as crianças menores de 18 anos a garantia de desfrute dos direitos presentes na declaração, afirmando que eles devem ser destinatários de educação escolar que auxilie no incremento de sua cultura geral e lhe propicie desenvolver suas individualidades, aptidões, seu senso de responsabilidade moral e social, objetivando tornar-se um membro útil da sociedade. Este trecho é emblemático quanto à participação infantojuvenil pela noção de educação para a cidadania.

À luz das influências de normas e tratados internacionais, destacamos a Constituição da República (BRASIL, 1988) como marco legal Brasileiro, para fins desta pesquisa, para discorrer sobre o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente. Por meio dela, como já dito nesta pesquisa, assegurou-se, com absoluta prioridade, direitos à criança e ao

adolescente, onde o próprio constituinte chamou para o Estado obrigações conferidas, também, à família e à sociedade.

Temos, na mesma direção, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que no artigo XVII assegura às crianças o direito ao acesso à informação e a documentos nacionais e internacionais que visem, entre outros, promover o seu bem-estar social e moral.

Promulgado em 13 julho de 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é considerado um marco para os direitos fundamentais de crianças e adolescentes no Brasil. Nesse contexto, o país tornou-se pioneiro ao legislar sobre norma específica, com a finalidade de proteger a criança e ao adolescente, que passaram a ter proteção e entendimento especial. Após o advento do ECA, rompeu-se a indistinção entre crianças e adolescentes, que passou a compreender crianças (até doze anos) e adolescentes (entre doze e dezoito anos) como sujeitos de direitos. Esse foi um avanço para a compreensão do desenvolvimento social, entre outros, de cada faixa etária. Assim, ampliando o entendimento legal e ratificando direitos, o art. 53 do ECA (Lei nº 8.069, de 13/07/1990) discorre sobre o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e preparo para o exercício da cidadania, assegurando-lhes o direito de ser respeitado por seus educadores, de contestar critérios avaliativos, de organizar e participar de entidades estudantis, entre outros (BRASIL, 1990). Nele, a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento também é evidenciada quando da interpretação das normas, como impõe o art. 6º do referido Estatuto da Criança e do Adolescente: "Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento".

O Decreto Federal nº 99.710, de 21/11/1990, na mesma perspectiva, veio para aprovar a mencionada a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que é considerada, até aqui, um dos instrumentos de direitos humanos mais aceitos na história, inclusive tendo sido ratificado por 196 países. O art. 12 do Decreto traz garantias "à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade".

Específicas publicações valorizam profusamente a compreensão das crianças como cidadãos de direitos e a infância como um tempo e espaço privilegiados de construção de suas identidades, seus valores, conhecimentos e significados, a partir da vivência lúdica e plena de sua corporeidade, de seus direitos, tendo em vista sua qualidade de vida, conforme destacam as

autoras Teixeira e Oliveira (2008). Estas autoras, estudando também a relação entre participação e cidadania, sublinham teses defendidas quanto à autonomia do indivíduo e a importância da escola orientada democraticamente nesse contexto:

> a escola deve ser uma das principais instituições de estímulo à autonomia dos cidadãos. E para que ela possa ser capaz de estimular a autonomia de seus alunos deve ser uma escola democrática. Sendo a autonomia fundamento da democracia e da cidadania, este deve ser um dos valores mais cultivados dentro dela. (TEIXEIRA e OLIVEIRA. 2008, p. 4).

O conjunto de atividades educativas propostas no Programa UPT transita no campo da educação ética e moral na infância e adolescência, numa idade formativa e etária que compreende, principalmente, o ensino fundamental I. Ao refletirem sobre os estágios de socialização, Piaget (1984) e Vygotsky (1991) sustentaram que a formação do caráter[18] de uma criança começa a se consolidar a partir dos sete anos, idade que está entre os anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, é importante destacar que a compreensão sobre aspectos do que seja o certo e o errado, de acordo com a escala de valorização social – introduzidos a partir de valores fundamentais apresentados às crianças das mais diferentes formas e meios, inclusive a partir dos primeiros anos de vida – pode corroborar por criar adolescentes, jovens e adultos mais comprometidos com questões de interesse e do bem-estar coletivo.

Em outras palavras, as circunstâncias e antecedentes de formação dos valores da criança ocupam uma perspectiva que abre caminho para uma das funções da educação no cumprimento de seus objetivos, bem assim no auxílio do desenvolvimento de uma dimensão ética para a formação de indivíduos mais solidários, éticos, cooperativos e cada vez mais conscientes de sua autonomia e identidade. Nesse cenário, atento à realidade das famílias e comunidade, é importante o professor estar atento às diferenças entre os alunos, a diferença cultural que eles trazem para a aula, entre outras diferenças que fazem parte do ambiente de aprendizagem. As articulações possíveis no ambiente escolar apontam alternativas para superar os desafios da ação dos docentes, visto que: "[...] A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação". (BRASIL, 1997, p. 25).

Tem pois, a escola, importante e virtuoso papel na construção de caminhos para que crianças e adolescentes possam se posicionar na luta por direitos e reconhecimento, sob a ótica

[18] Termo usado em psicologia como sinônimo de personalidade (FIEDLER, 2007) e em linguagem comum descreve os traços morais da personalidade.

interdisciplinar, para a formação de uma consciência crítica nos estudantes, entalhando cidadãos atuantes, em concordância com o que sustenta Bussmann (2008): “A globalidade do processo educativo e sua complexidade tornam imperioso que se busque um nível de interdisciplinaridade e de complementaridade epistemológica para dar conta da consecução dos fins educacionais”. (BUSSMANN, 2008, p. 41).

É importante compreender que no processo educacional participativo precisa-se estar atento a essa complexidade cultural trazida por cada sujeito que a compõe.

4.5.2. Aprendendo a participar, participando

A participação viabiliza conjunturas nas quais “um pode ser por todos” ou todos podem ser por um! Para Jean Jacques Rousseau, na interpretação de Pateman (1992), a participação acontece na tomada de decisões, sendo educativa sua função central, se considerado o termo educação em seu sentido mais amplo. Participando na tomada de decisões, aprende-se tanto a cidadania coletiva, quanto a defesa de seus direitos individuais.

As máximas defendidas por Rousseau, expressadas por Pateman (1992), também foram contempladas por Bordenave (1985), que ao trabalhar definição completa do conceito de participação, destaca que a educação é de fato elemento essencial, já que “só se aprende participar, participando”. (BORDENAVE, 1983, p. 74). Essas conclusões encontram ressonância nos ensinamentos de Paulo Freire (1996), que considera que a participação resulta de um processo de aprendizagem, pois assim como “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 119), também é participando que se aprende a participar.

Dejalma Cremonese (2012) refletiu sobre a participação, ao comentar que participar significaria tornar-se parte, sentir-se incluído, exercer o direito à cidadania, ter vez e voz. Dessa maneira, quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo e, na teoria de Rousseau, segundo Pateman (1992), essa participação tem poder de amplificar a sensação de pertencimento à comunidade, cumprindo uma função de integradora e social. A participação e o curso de vivência cotidiana de crianças e adolescentes nos processos decisórios compatíveis com sua maturidade permitirão aprendizados e terá elementos para lhes conferir essa sensação de integração e autonomia.

De forma similar, quanto mais essa parcela infantojuvenil participa, mais aprenderá a participar, reconhecendo-se que a principal função da participação é a educativa “[...] no mais amplo sentido da palavra, tanto no aspecto psicológico quanto no de aquisição de práticas de habilidades e procedimentos democráticos”. (PATEMAN, 1992, p.61). De forma concisa, nos

encontraremos mais capacitados a participar na medida em que participarmos, não havendo, pois, participação suficiente, nem acabada.

4.5.3. Moral, ética e as contribuições para a formação da cultura anticorrupção

O Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania recorre a encadeamentos propostos entre as macroáreas dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) apresentados na BNCC, em especial "cidadania e civismo", numa perspectiva de articulação pedagógica interdisciplinar, por meio de discussões sobre comportamentos éticos.

A referida ação educacional anuncia que suas atividades buscam oportunizar e sensibilizar os estudantes da necessidade de construção de uma sociedade justa, bem como praticar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, discutindo moral vigente e tentando compreender os valores presentes na sociedade atual.

Segundo destaca Dahl (1997), não existe uma democracia completa sem a participação de todos os cidadãos. O autor (1997, p. 25) reforçou ainda que "uma característica-chave da democracia é a contínua responsividade do governo às preferências de seus cidadãos[...]". Para evidenciação dessas preferências, é necessário promover entre as novas gerações o debate sobre ética, cidadania, transparência pública e controle social, despertando desde a infância o compromisso com o bem-estar coletivo.

Uma dessas políticas públicas que sustenta buscar esse debate está consubstanciada na ação educacional proposta pela CGU, cujo título tem foco nesse conceito relacionado à ética e cidadania. Partindo-se do contexto no qual se objetiva formar cidadãos conscientes e íntegros, é importante conhecer as estratégias utilizadas nas políticas públicas educacionais e propostas para serem trabalhadas pelos docentes nesse caminho da formação, estímulo e desenvolvimento do juízo ético e moral da criança e adolescente. Mas quais seriam os contornos do que se entende por ética e moral?

O alcance do que seriam esses conceitos éticos ou morais, numa imersão inicial, poderia revelar que normalmente eles são empregados como sinônimos. Aliás, para Tugendhat (2000), a distinção entre ética e moral não se faz necessária. De fato, moral e ética representariam a ideia de conjunto de princípios ou padrões de conduta, podendo ter relação com suas origens no latim – *mores* e no grego – *ethos*, que remetem à ideia de costume. Tanto a ética quanto a moral originam-se de uma mesma realidade – os costumes.

Todavia, apesar de possuírem a mesma origem etimológica, as palavras *moral* e *ética* tem significações diferentes. Moral é vista como um conjunto de princípios e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas sociedades, o fenômeno social. Já a ética é vista como a reflexão crítica sobre a moral, ou ainda, uma ciência que a estuda moral. Nesse sentido, La Taille (2006) defende que "a convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do sentido de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele". (LA TAILLE, 2006, p. 26). Aliás, Yves de La Taille, por ocasião de uma entrevista, teria chegado à conclusão de que moral e ética são complementares, uma vez que [...] "somente merece o nome de ética um projeto de vida que inclua a dimensão moral; portanto, o respeito pela dignidade alheia e pela justiça". (LA TAILLE, 2007, s. p.)

Feitas essas abordagens conceituais, partiu-se para tentar identificar quais definições a Controladoria-Geral da União procurou transmitir nos materiais do Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania. No material de capacitação do programa, que contou com a participação da Universidade Federal de Goiás[19] na realização de pesquisa e adequação didática, o conceito de ética é apresentado da seguinte forma:

> Ter um comportamento ético corresponde a agirmos de uma forma que não cause danos ou prejuízos a outras pessoas, ainda que ninguém saiba de nossas ações. Ou seja, ser ético é agir corretamente ainda que ninguém esteja vendo. Mas o que é agir corretamente? O que é certo para mim pode ser errado para outra pessoa? Isso é verdade! Sabemos que há diferenças de costumes e práticas entre diferentes culturas. Para fazer escolhas éticas, você precisa estar atento e participar das ações, práticas e decisões das comunidades nas quais você convive. Por exemplo: certamente você conhece as regras de convívio da sua casa, da sua escola e da comunidade onde você vive e sabe que jogar lixo na rua, maltratar os animais, não respeitar os idosos não são comportamentos considerados éticos na nossa cultura. Desta forma, você será capaz de identificar o que é um comportamento ético e fazer as escolhas certas, ainda que ninguém esteja vendo! (BRASIL. CGU *et. al.*, 2018).

Uma relação entre "ética" e "integridade" também é apresentada no referido material de capacitação, que se utiliza de histórias em quadrinhos, por meio de exemplos de atitudes cotidianas, lastreadas em pequenas situações diárias e até mesmo coletivas, para difundir aspectos relativos à integridade e relacioná-los ao que seriam comportamentos éticos, estabelecendo ao final uma relação entre eles:

> O conceito de integridade está diretamente ligado ao conceito de ética, e ser ético é desempenhar uma atitude cidadã, mesmo que não esteja sendo vista por ninguém. A palavra integridade é utilizada para descrever ações de pessoas que exercitam a ética, a honra, a educação e a consciência social. Para ser íntegro, você precisa ser honesto com você mesmo e com as pessoas à sua volta. Trata-se de uma forma de expressar

[19] Hospedado na Plataforma AVAMEC. Disponível em <https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/cgu/conteudo/modulo/4445/uni0/slide1.html>

> respeito com outras pessoas e consigo mesmo. Ser íntegro é ser coerente com suas ações em prol da construção de uma sociedade mais justa, de um mundo melhor para todos nós. (BRASIL. CGU *et. al.*, 2018).

Neste mesmo contexto lúdico, os materiais do curso de capacitação do UPT apresentam explicações para o significado de "cidadania" sob a ótica do programa. Uma revista específica trabalhada no curso, intitulada "Somos Todos Cidadãos"[20], que tem como tema central conceitos e conteúdos relacionados à temática cidadania, reforça aos estudantes a ideia de que todos temos direitos, deveres e que a cidadania é alcançada quando a pessoa, ao mesmo tempo, cumpre seus deveres e tem seus direitos respeitados. Distintos materiais objeto da capacitação também difundem conceitualmente temas relacionados ao programa, a exemplo de um conjunto de Histórias em Quadrinhos (HQs em página única), onde as abordagens são apresentadas em um discurso na primeira pessoa, de modo a facilitar ao docente a utilização do material em conversas com os estudantes. Nessas HQs, o Programa UPT posiciona-se sobre cidadania nos seguintes termos:

> [...] podemos afirmar que cidadania é ter consciência de seu direito à vida, à liberdade e à igualdade. E para usufruirmos de tudo isso também precisamos estar conscientes dos nossos deveres enquanto cidadãos, pois para construir a sociedade que queremos e merecemos, precisamos colaborar ativamente enquanto cidadãos que exercitam seus deveres e conhecem e cobram seus direitos [...] Vemos, inclusive, que a prática da cidadania começa em casa, estende-se para escola e reflete-se em todos os contextos sociais nos quais convivemos [...]. (BRASIL. CGU *et. al.*, 2018).

Assim, pôde-se observar, quanto ao tema, que os materiais buscam ilustrar construções cotidianas por meio das interações sociais em que as crianças e adolescentes experimentam situações, possibilitando-os correlacionar valores aos acontecimentos. Percebeu-se iniciativas que procuram levar aos estudantes noções de democracia, cidadania, ética e instrumentos de controle da gestão pública.

Nesse mesmo material, há também estórias em quadrinhos com propostas sobre reflexão e a conduta ética e cidadã entre os estudantes, por meio de possibilidades promotoras do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre pequenos atos que poderiam ensejar noções de comportamentos antiéticos, que acabam passando despercebidos no dia a dia das pessoas e que são, indevidamente, tratados como algo normal ou irrelevante. Esses contextos são vistos como estratégias que auxiliam abordagens para críticas e preparo para futuro protagonismo na prevenção da corrupção.

[20] Disponível em https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/somos-todos-cidadaos. Acesso em 30 abr. 2022.

É nessa mesma direção que se percebe o estímulo à participação cidadã e social de crianças e adolescentes, bem como a formação da cultura anticorrupção ainda no ensino fundamental, onde se posicionam algumas das iniciativas educacionais inseridas no contexto das políticas públicas promovidas pela CGU, a exemplo do Programa "Um Por Todos, Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania!".

Os conceitos sobre ética e moral têm significativa relação como o tema corrupção, este fenômeno social, político e econômico, a ponto de a corrupção ser reconhecida por Rocha (2018) como "um deslize moral de interesse público", ou seja, uma "falha moral [...] que, de algum modo, interesse à sociedade em geral" (ROCHA, 2018, p. 24). Por ser um termo polissêmico e ainda que autores, como Pereira (2017), apontem adversidades para se firmar um conceito de corrupção que possa ser amplamente defendido, em especial pelas discrepantes tradições políticas, éticas e jurídicas de cada nação, essa definição apresentada por Rocha (2018) permite focalizar o fenômeno e identificar algumas de suas principais características.

Utilizar a formação para uma consciência crítica e coletiva, desde a infância, para o combate à corrupção, afirma o comprometimento com o respeito aos valores relacionados à democracia e cidadania, consoante ao que ponderou Bresser-Pereira (1997) de forma mais ampla. A batalha contra o fenômeno que envolve a corrupção exige uma mudança cultural e de comportamento, que poderá trazer resultados significativos se houver transformação da consciência dos integrantes da sociedade, sendo pertinente investir em iniciativas educacionais orientadas à transformação da consciência de crianças e adolescentes sobre o papel que cada um tem na construção de uma sociedade mais justa e livre de corrupção.

Considerando as informações que se apresentam, algumas diversificadas iniciativas recentes, que buscam produzir reflexos no futuro, utilizam-se de ações para desconstrução desse ciclo de desvirtuamento de hábitos e costumes, mediante o aumento do direito de acesso à informação pela sociedade, da transparência, do incentivo ao controle social, entre outras medidas, iniciando pelas primeiras fases da formação dos cidadãos. Ao ressaltar a importância de uma educação problematizadora e da efetiva conscientização da sociedade no enfrentamento à corrupção, o Promotor de Justiça Ghizzo Neto (2016) suscita a possibilidade de se estabelecer, na prática, um sistema educacional que tenha compromisso com uma ética coletiva, contrário à individualidade e, como consequência, que se oponha à corrupção. Ele acrescenta, ainda, que, apenas num sistema educacional estrategicamente voltado ao enfrentamento de velhos hábitos é que será possível pôr um fim aos ciclos viciosos, de modo a substituí-los por "uma nova ética da virtude" (GHIZZO NETO, 2016, p. 42).

Como já assinalado, a Controladoria-Geral da União, objetivando implementar iniciativas educacionais voltadas à disseminação de uma cultura ética, solidariedade, consciência crítica entre crianças e adolescentes, bem assim valer-se da prática do ensino e da importância dos profissionais da docência na formação da cidadania aos educandos, desenvolveu um programa específico para ser trabalhado em sala de aula sobre a temática, o qual será apresentado na seção a seguir.

4.6 O Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania

Em 2008, a Controladoria-Geral da União (CGU) e o Instituto Cultural Mauricio de Sousa (IMS), como já mencionado, firmaram o Termo de Parceria CGU[21] nº 20/2008, de 09/12/2008, cujo resultado foi a concepção do Programa "Um Por Todos e todos Por Um!", assim inicialmente denominado, conforme consta em link do programa no Portal da Educação Cidadã contido site oficial da CGU, tratando-se de um conjunto de ações de capacitação e gestão do conhecimento, voltadas para o público infantojuvenil, conhecido como "Educação Cidadã". Conforme Cláusula Primeira do referido Termo de Parceria, o objeto do ajuste visa:

> Cláusula Primeira – Do Objeto
> O presente TERMO DE PARCERIA tem por objeto a concepção do projeto "UM POR TODOS E TODOS POR UM!", que visa a disseminar valores e padrões éticos de conduta na comunidade escolar e na sociedade na qual está inserida, de modo que os conceitos de transparência, ética, controle social e cidadania sejam divulgados por intermédio do universo lúdico das personagens da Turma da Mônica. (BRASIL. Termo de Parceria CGU nº 20/2008).

Mainardes (2006) esclarece que o Contexto de Influência guarda estreita interlocução com o Contexto de Produção de Texto, sendo que deste último erguem-se os textos políticos, normalmente articulados com a linguagem do interesse público mais geral, englobando a produção de diversos textos, como os documentos legais, discursos, entre outros.

Ilustrando esse contexto, um ano depois da celebração da parceria, no dia 09 de dezembro de 2009, no discurso de abertura da solenidade comemorativa do Dia Internacional contra Corrupção, o ministro-chefe da Controladoria-Geral da União (CGU) lançou oficialmente o Programa com a denominação "Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania!" (UPT), evento este que contou com a presença do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, do Representante das Nações Unidas, e os então Presidentes do STF,

[21] Disponível em https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/46295, acesso em 28 jun. 2021.

ministro Gilmar Mendes, do TCU, ministro Ubiratan Aguiar, do Procurador-Geral da República, Roberto Gurgel, Ministros de Estado, Parlamentares, membros dos demais poderes e autoridades.

Figura 3 – Imagens ilustrativas do Programas e ações de lançamento

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de imagens contidas no Portal da CGU

No detalhamento do Programa de Trabalho aprovado pela CGU, conforme consta no referido link do programa contido no *site* da CGU, destacam-se ainda os seguintes objetivos principais, que foram regulamentados no artigo 2º da Portaria[22] CGU nº 2.308/2014:

> Art. 2º - O Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania" tem como objetivos principais:
> I - promover ações educativas que auxiliem na formação ética e moral de todos que atuam nas instituições escolares;
> II - formar alunos para serem cidadãos conscientes, conhecedores de seus deveres e capazes de lutar por seus direitos;
> III - desenvolver a democracia e a convivência social nas escolas e na comunidade;
> IV - promover autoestima, condição essencial para ser um cidadão pleno;
> V - promover a valorização das diferenças e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas;
> VI - construir valores sociais permanentes, laços comunitários, responsabilidades sociais;
> VII - desenvolver a consciência de uma cidadania universal, na qual o indivíduo se preocupe com a preservação do planeta e a paz entre os povos. (BRASIL. CGU, 2014)

Os objetivos principais do programa, anteriormente mencionados, foram reafirmados em nova regulamentação do programa no ano de 2018, porém com o acréscimo de mais um objetivo, conforme 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)

[22] DOU de 07/10/2014 (nº 193, Seção 1, pág. 12)

A inclusão deste objetivo tem relação com uma das áreas compreendidas pelos temas transversais de que tratam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram abordados em item específico desta pesquisa.

Conforme o mencionado link do Portal de Educação Cidadã no site oficial da CGU[23], o Programa UPT é voltado aos estudantes do Ensino Fundamental I, onde a unidocência[24] merece destaque, podendo alcançar também estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II, de escolas públicas e privadas de todo o país, quando a pluridocência já se faz presente. Essa estratégia de execução das ações abrangendo o ensino fundamental está firmada nos objetivos do Acordo de Cooperação Técnica nº 45/2018, firmado entre a CGU e o Ministério da Educação (MEC), conforme destacado a seguir:

> CLAUSULA SEGUNDA – DOS OBJETIVOS
> O presente Acordo de Cooperação tem os seguintes objetivos:
> I – Definir conjuntamente estratégias de execução das ações de Educação Cidadã, de modo a alcançar o público infanto-juvenil, em especial estudantes do **Ensino Fundamental**, e ainda ampliar o alcance do Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania! (grifo nosso);
> II - Alinhar o material produzido para o "Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania!" às Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com a prática didática em sala de aula e com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos;
> (BRASIL. Acordo de Cooperação Técnica CGU-MEC nº 45-2018)

Importante contextualizar que o alinhamento do material do Programa UPT às práticas didáticas em sala de aula (inciso II, da Cláusula Segunda retromencionada) encadeia-se aos saberes experienciais ou práticos, baseados no trabalho cotidiano do docente, originados de sua experiência individual e coletiva, consoante Tardif (2010), onde se incluem trocas de experiências e formações. Neste contexto, Libâneo (2011) enfatiza importância da didática na formação do professor, incluindo o aspecto interdisciplinar, que surge na articulação com outras ciências da educação. Na mesma conjuntura, Tardif (2010) ressalta que "o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos". (2010, p. 39).

---

[23] https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt

[24] O professor ou professora que atua nos anos iniciais do ensino fundamental é conhecido como unidocente ou, ainda, como monodocente, polivalente, multidisciplinar, caracterizado por lecionar várias matérias de ensino, que para Saviani (2009) guarda relação com os campos do conhecimento que compõe o currículo escolar, como ciências, matemática, geografia, história, língua portuguesa, arte, educação física, dentre outras, atuando no ciclo inicial (1º ao 3º ano) e no ciclo complementar (4º e 5º anos) dos anos iniciais do ensino fundamental e, a rigor, permanece todo o tempo da aula com os estudantes ou, ao menos, a maior parte desse tempo, responsabilizando-se pelas aprendizagens escolares.

A escola é o núcleo principal de desenvolvimento das ações do UPT, mas as temáticas propostas objetivam a preparação dos estudantes para uma atuação efetiva nos contextos dos quais fazem parte, conforme o mencionado Portal no site da CGU. Em outras palavras, as experiências educativas são desenvolvidas em sala de aula com a participação do professor, utilizando-se de material que aborda os temas relacionados à ética e cidadania, também por meio de revistas em quadrinhos, alinhados aos objetivos gerais e específicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Todo esse processo tem importante papel desempenhado pelo Professor, conforme retrata Tardif (2010), desde a relação entre as práticas educativas, a participação do docente e a resultante das experiências do professor advindas dos saberes que este traz consigo. Maurice Tardif, em sua obra, adotou a expressão “epistemologia da prática” para caracterizar essa relação, retratando-a como o "[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas [...]". (TARDIF, 2010, p. 255).

A forma de participação dos entes e instituições no programa ocorre mediante adesão voluntária. Essa condição encontra-se regulamentada no artigo 3º da mencionada Portaria nº 2.308/2014, o que visou ampliar o alcance do Programa UPT, permitindo a adesão ao programa por entes governamentais (prefeituras e estados) e entidades privadas de ensino, interessadas em executar o programa nas escolas.

> Art. 3º - A participação no Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania" é voluntária e será realizada mediante a adesão por autoridade legalmente constituída de ente público federal, estadual ou municipal, ou de instituição de ensino da rede privada que, para efeito da execução deste programa, se qualificará como ente parceiro.
> Parágrafo único - A adesão a que se refere o caput deste artigo se fará mediante assinatura do Termo de Adesão, conforme modelo em anexo, e encaminhado à Unidade Regional da Controladoria-Geral da União correspondente ao estado da federação de localização do órgão ou instituição interessada.
> (BRASIL. CGU, 2014).

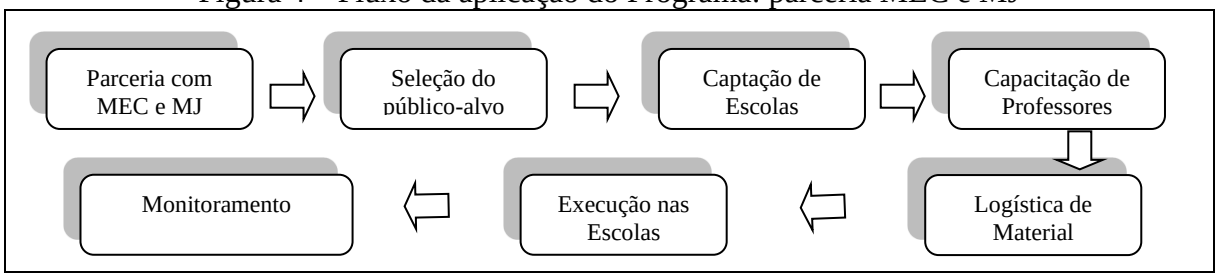
O artigo 7º da referida Portaria nº 2.308/2014 esclareceu que a execução das ações no âmbito do programa não implicaria desembolso de recursos por parte da Controladoria-Geral da União, sendo que as despesas necessárias à plena consecução do objeto, tais como impressão e distribuição do material didático, serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre órgãos, e outras que se fizessem necessárias, correriam por conta do órgão ou instituição responsável pela assinatura do Termo de Adesão:

> Art. 7º - A execução das ações no âmbito do Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania" não implica desembolso de recursos por parte da Controladoria-Geral da União, sendo que as despesas necessárias à plena consecução

> do objeto, tais como impressão e distribuição do material didático, serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre órgão e outras que se fizerem necessárias correrão por conta do órgão ou instituição responsável pela assinatura do Termo de Adesão, em anexo a esta Portaria.
> (BRASIL. CGU, 2014).

No exercício de 2015, uma parceria mediante Termo de Cooperação nº 3.688/2015, entre CGU e MEC, possibilitou ao MEC/FNDE destacar um valor de R$1.167.950,00 para a impressão de 250.000 kits de material didático de estudantes, 11.000 kits de professor e 2.500 kits de escolas para aplicação nas unidades escolares selecionadas. Conforme Relatório[25] de Execução do Programa UPT/2016-2017, a proposta de uma lista de escolas para participarem do programa, no ano de 2016, contou com a participação do Ministério da Justiça (MJ). Assim, além das unidades escolares que já tinham aplicado o programa na edição de 2014, foi sugerida a participação de escolas situadas nos 81 municípios com maior vulnerabilidade, segundo o Pacto Nacional pela Redução de Homicídios (PNRH) do Ministério da Justiça. O fluxo da aplicação do programa, no ano de 2016, se deu conforme detalhamento a seguir:

Figura 4 – Fluxo da aplicação do Programa: parceria MEC e MJ



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A marca do ano de 2018 foi a celebração de termos de cooperação e normatizações que tiveram grande importância na estruturação do futuro do programa:

- Termo de Cooperação Técnica e Financeira nº 01, de 29/01/2018: firmado no início do ano, o termo criou mecanismos de cooperação entre a CGU, o IMS e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), com o objetivo de viabilizar a execução do projeto de universalização do acesso aos conteúdos didáticos do Programa UPT, incumbindo ao Senar o ônus na qualidade de apoiador financeiro exclusivo do Projeto. Essa cooperação, que visou a universalização do acesso ao programa, possibilitou a adaptação do material para o formato digital e interativo, que viabilizou a participação gratuita de qualquer instituição educacional, pública ou privada, em qualquer lugar do

[25] https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/RelatriodeExecuoUPT2016_2017.pdf. Acesso em 28 jun. 2021.

país. A mencionada adaptação teve relevância para disponibilizar todo material do programa em modo off-line (via mídias digitais, links e aplicativos) para locais onde não disponham de acesso à internet, ou ainda em modo on-line, dando os primeiros passos para hospedagem do conteúdo na plataforma AVAMEC, do Ministério da Educação, o que favoreceu ser acessado por diversos canais via web (tablet, celular, lousa digital etc.);

- Portaria CGU nº 1.840, de 10/07/2018: permitiu que parceiros públicos ou privados pudessem aderir ao programa, desde que assumissem responsabilidades de financiamento, captação de escolas, impressão, logística e aplicação;
- Acordo de Cooperação Técnica nº 45, de 12/12/2018: firmado no final do ano, o acordo estabeleceu mecanismos de cooperação entre a CGU e o MEC, cujo objetivo foi a ampliação das ações de Educação Cidadã desenvolvidas pela CGU, notadamente aquelas voltadas aos estudantes do ensino fundamental. Mediante essa cooperação, buscou-se também alinhar o material produzido para o Programa UPT às competências gerais da BNCC, com a prática didática em sala de aula e também foco no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Todas essas iniciativas entre CGU e MEC buscaram resultar na ampliação do programa e na produção de Revistas em Quadrinhos, inclusive no formato digital, por meio de aplicativos (Play e Apple Store), acompanhadas de Guias do Professor, Bancos de Atividades, além de Tirinhas e Histórias em Quadrinhos, bem como Vídeos de Animação, com a participação dos personagens da Turma da Mônica.

Foi a partir dessas iniciativas ocorridas no ano de 2018 que a Controladoria-Geral da União passou a estimar que fosse possível ampliar os acessos, nos próximos anos, a cerca de 15 milhões de estudantes do Ensino Fundamental I e 6º ano do Ensino Fundamental II, em 170 mil escolas de todo o Brasil.

4.6.1. O lema dos três mosqueteiros que deu nome ao Programa

A denominação do programa tem relação com a frase “Um por todos e todos por um”, lema dos personagens de “Os Três Mosqueteiros”, romance lançado em 1844 pelo escritor francês Alexandre Dumas, cuja obra lhe conferiu fama internacional. O programa faz referência ao famoso bordão que se tornou um postulado ecumênico, e que nos passa a ideia de união,

conforme Constantin (2020), partindo da premissa de que a soma das forças do conjunto é maior do que a das partes.

A concepção do programa incentiva a coletividade por um propósito, pela ética e cidadania, por meio da formação e desenvolvimento desses conceitos entre as crianças e adolescentes. No contexto pedagógico, essa cooperação entre os estudantes, lastreada no desenvolvimento de atividades em grupo e a realização coletiva de esforços, contribui para o desenvolvimento do hábito comunitário e para o resgatar valores de solidariedade e ajuda mútua, ações muitas vezes negligenciadas devido ao individualismo que impera numa sociedade capitalista. Freire (1994) esclarece que a interação se torna um fator importante, porque será por meio dela que a aprendizagem será construída. No mesmo sentido, a BNCC (2017, p.54) destaca a importância da atuação dos educandos em grupo, vez que dessas experiências poderão demonstrar "interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando com os outros". Quando os alunos realizam atividades em equipe, há a interação entre eles, compartilhamentos de ideias, fortalecendo as relações interpessoais para o aprendizado mais significativo. Além disso, o trabalho em conjunto de uns com os outros, de um por todos e de todos para um, torna-se um elemento capaz de ampliar o horizonte dos alunos.

Por outro lado, essa famosa frase pode nos levar a outras reflexões. Na real conjuntura social e econômica, não se torna simples subverter a lógica acerca da correlação entre individualidade e coletividade, em especial porque algumas forças disseminam impulsivamente que cada um precisaria defender seus interesses privados ou, como disse Mandeville (1988), "*self-interest*" (interesses próprios), e que os demais façam o mesmo. Essas máximas, de dimensões globais, em algumas vertentes desencadeiam favorecimentos que culminam numa acumulação capitalista, cujos arranjos, em muitos casos, atingem ou cooptam estados nacionais (BERNARDO, 1998). Sob esse prisma, o "todos por um" e o "um por todos" pode ser percebido na relação em que a ação de todos (todos por um), sensibilizados também no ambiente escolar para o exercício da cooperação, senso de coletividade, participação social, democracia e justiça, cada qual encadeando ações numa grande engrenagem para a proteção e fortalecimento do organismo estatal, poderá resultá-lo mais forte para que este mesmo Estado cumpra seu papel de agir por todos (o Estado por todos, este "um" por todos). Assim como no romance, quando os personagens mosqueteiros se unem pelo reconhecimento mútuo nos valores de solidariedade e justiça em prol de um ideal comum, o lema desafia a reflexão acerca da vida social, onde o "todos por um" reforça que o grupo é a soma dos indivíduos, que se unem para uma sociedade mais justa, e o protagonismo de cada um resultará construções coletivas e conscientes para o

surgimento de uma comunidade mais íntegra. O desafio enfrentando pelo programa está em proporcionar um ambiente que permita a criação desse ciclo, acreditando na educação, com convicção que por meio dela alcançaremos avanços no futuro e visão da sociedade.

4.6.2. Forma de participação das instituições

Quaisquer interessados na realização do Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania", como professores/as, estudantes, familiares, responsáveis, entre outros, podem acionar gestores municipais ou estaduais, secretarias de educação municipais ou estaduais e corpo diretivos de escolas privadas, de forma a sugerir a adoção gratuita do programa em sua unidade escolar. Essa iniciativa visando ampliar o acesso aos conteúdos didáticos do programa está prevista na Portaria CGU nº 1.840/2018, que regulamenta o UPT, e que permite que qualquer órgão ou entidade da Administração Pública, empresas e instituições sem fins lucrativos possam participar do programa nos formatos de aplicação, conforme metodologia desenvolvida para cada caso, assinando o Termo de Participação ou Termo de Adesão. Assim, as formas de participação (e formatos de aplicação) se dividem em:

(i) Assinatura de 'Termo de Participação[26]' para aplicar material, produzido e distribuído gratuitamente pela CGU – que é uma modalidade destinada exclusivamente aos estudantes de escolas públicas e ocorre quando há disponibilidade de material no formato impresso, oportunidade em que a CGU distribuirá esse material didático às escolas públicas previamente selecionadas pelas Unidades Regionais da CGU em cada Estado; ou

(ii) Assinatura de 'Termo de Adesão[27]' para aplicar o material, porém produzido e distribuído com recursos próprios/parcerias – que é uma modalidade destinada às escolas mantidas por instituições de ensino privadas ou sem fins lucrativos, que permite que parceiros públicos ou privados possam financiar/patrocinar a impressão e distribuição do material didático para essas escolas ou mesmo para escolas públicas do estado ou município, quando não houver disponibilidade de material impresso a ser oferecido gratuitamente pela CGU para essas unidades de ensino públicas.

[26] O Termo de Participação é o documento por meio do qual a unidade escolar compromete-se a aplicar o material conforme a sua proposta pedagógica e a participar das etapas de monitoramento e avaliação final do Programa.
[27] Termo de Adesão é o instrumento que define a forma de participação e as responsabilidades de cada participante, de acordo com a Portaria CGU nº 1.840/2018, e poderá ser assinado com um ou mais parceiros, que serão responsáveis pela impressão e distribuição gratuita do material.

Nesse sentido, para a formalizar o interesse na participação, a entidade interessada deve entrar em contato com uma das Unidades Regionais da Controladoria-Geral da União (CGU) situadas em cada capital brasileira[28].

No caso da forma de participação *(i)* destinada exclusivamente aos estudantes de escolas públicas, quando se firmará o Termo de Participação, após contatos e confirmando-se o interesse na participação no programa, a CGU envia à entidade interessada um link de acesso e solicita o preenchimento completo de um formulário de informações, bem como o *upload* do Termo de Participação assinado. O referido Termo é um documento por meio do qual a unidade escolar compromete-se a realizar, imprescindivelmente, o Curso de Capacitação EaD, designar um coordenador para acompanhar a aplicação do programa, aplicar o material conforme a sua proposta pedagógica e segundo previsto na capacitação, oferecer auxílio técnico aos seus professores em consonância com as condições de sua unidade escolar, participar das etapas de monitoramento e avaliação final do programa. O preenchimento do formulário e envio do Termo assinado é condição para participação no programa e aplicação do material didático nas escolas ou unidades educacionais interessadas, conforme orientações disponíveis em link específico do Portal da CGU[29]. Após o envio do formulário e do Termo, a CGU valida a participação ou entra em contato para solicitar mais informações.

Para os casos da forma de participação *(ii)* destinada às escolas mantidas por instituições de ensino privadas ou sem fins lucrativos ou quando forem aplicar o material produzido e distribuído com recursos próprios/parcerias, após formalizar o interesse na adesão (quando se firmará o Termo de Adesão[30]), a CGU solicitará que o ente parceiro envie um projeto simplificado[31], apresentando informações mínimas acerca do objeto da parceria.

4.6.3. Capacitação dos profissionais envolvidos no trabalho docente para aplicação do programa

Na composição dos materiais do Programa UPT, constam instruções para a capacitação dos profissionais envolvidos nos trabalhos de execução das ações do programa. O curso de capacitação, no formato EaD, é um dos compromissos pactuados pelas unidades escolares por ocasião da celebração do Termo de Participação no programa. As instituições celebrantes se

[28] https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/contatos/contatos
[29] https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/participe
[30] https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/cgu/conteudo/modulo/4445/uni1/slide5.html
[31] Modelo de informações do objeto da parceria disponível no endereço https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/projetodeaplicacaodoprogramatermodeadesao.pdf

comprometem a “informar aos professores participantes do programa da imprescindível necessidade de realizar o Curso de Capacitação EaD” (item “b” do Termo de Participação). Nesse sentido, fica à disposição dos professores essa capacitação sobre os temas abordados no material, a fim de que conheçam mais detidamente os objetivos e conceitos do programa, sua metodologia, materiais didáticos, trilhas de aprendizagem e formas de participação.

Nas primeiras versões da capacitação, sempre na modalidade virtual, o curso chegou a ser disponibilizado na plataforma virtual da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), cuja carga horária era de 40 horas/aula. No curso, havia abordagem de todo o conteúdo do Manual do Professor e do Caderno do Aluno, disponibilizando as demais peças citadas que compunham o programa. O referido curso, que ficou disponível na plataforma EVG/Enap, atualmente encontra-se com inscrições encerradas[32].

Atualmente, a capacitação encontra-se reformulada após parceria com o MEC e, posteriormente, com a Universidade Federal de Goiás (UFG), sendo oferecida gratuitamente na Plataforma AVAMEC (mantida pelo Ministério da Educação) aos interessados na execução das ações do programa, na modalidade de educação a distância (EaD), sem tutoria, com carga horária total do curso de 60 horas, distribuída entre as 6 (seis) unidades que compõem o material, devidamente certificada na modalidade de extensão. Conforme consta no link de apresentação do curso, na referida plataforma:

> [...] o curso apresenta um conjunto de conhecimentos teóricos e de práticas pedagógicas disponíveis para participação no Programa UPT, trazendo orientações sobre como trabalhar todos os materiais que estão contidos nele. Dessa forma, o curso traz os fundamentos do Programa, as formas de participação, o projeto pedagógico, o material didático-pedagógico e as orientações para realização da capacitação presencial na escola, além de sugestões metodológicas e referências bibliográficas. (PLATAFORMA AVAMEC, CAPACITAÇÃO NO PROGRAMA UPT, 2022).

Uma capacitação presencial (oficina com seus professores) também é sugerida nas orientações contidas no material do programa, a ser realizada após a conclusão do Curso EaD, pactuado pelas escolas no Termo de Participação. A sugestão é que essa oficina presencial seria conduzida pelo diretor ou coordenador (designado para acompanhar a aplicação do UPT) e/ou pelo responsável pela aplicação das ações do programa. Em qualquer das situações, ressalta-se a importância da participação do coordenador pedagógico que, de acordo com o material do programa, é o profissional indicado para a implantação do Programa UPT no que se refere à organização da prática pedagógica e participa da articulação das ações educativas. Segundo o material da CGU, caberá ao coordenador dar o suporte técnico-pedagógico e operacional para

[32] https://www.escolavirtual.gov.br/curso/222

que os professores possam desenvolver as atividades do programa. Entre os propósitos dessa capacitação presencial encontram-se oportunidades para que os profissionais envolvidos na execução do programa, minimizando assimetria na aplicação, possam debater sobre objetivos, materiais e métodos do programa, assim como adequá-los à respectiva realidade escolar.

As capacitações, EaD, e posteriormente a presencial (oficina), visam discutir os temas abordados no material, a fim de que os profissionais da docência possam executar, com amparo, as atividades planejadas, mesmo porque, consoante Libâneo (2002, p. 83), "[...] É certo que a formação de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos professores".

4.6.4. Material didático

O portal de Educação Cidadã contido no Site da CGU[33] descreve que o material didático foi desenvolvido pela CGU, em parceria com o IMS e o MEC, 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)[34] e meio ambiente, solidariedade e voluntariado, entre outros" (BRASIL. CGU, 2020). O programa informa que esses conceitos e valores estão presentes no material produzido para o Programa UPT, que foram contemplados inicialmente observando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, alinhando-se às competências gerais da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), considerando orientações decorrentes do Acordo de Cooperação Técnica nº 45, de 12/12/2018.

Na versão anterior à reformulação do programa, conforme constou do portal de Educação Cidadã da CGU, o material do programa era composto do Kit UPT. Após reformulações pelas quais o UPT experimentou, o programa passou a contar com a *(i)* coleção de revistas em quadrinhos composta de 6 publicações (sendo uma revista de lançamento e mais 5 revistas, uma para cada ano do ensino fundamental I, contendo edições para utilização do 1º ao 5º ano), acompanhadas de guia do professor e banco de atividades; *(ii)* materiais complementares: Tirinhas e histórias em quadrinhos; vídeos para TV e Web; capacitação EaD do professor, além do *(iii)* Kit UPT (para 5° ano do ensino fundamental I, podendo ser aplicada

[33] https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/metodologia-do-programa
[34] Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU "deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)". Disponível em www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/20160119-ODS.pdf, acesso em: 07 jul. 2021.

ao 6° ano), composto 4 módulos que compõem os cadernos do estudante; manual do professor; revistas e jogos. Na versão atual, todo o material do Kit encontra-se desenvolvido em vários formatos de aplicação, a fim de alcançar o maior número possível de estudantes e, a depender da forma de participação, podendo ser aplicado tanto num formato digital (modo on-line e off-line), quanto num formato para impressão.

Na literatura, o material didático, enquanto recurso pedagógico, recebe diferentes nomenclaturas, tais como materiais educativos, objetos de aprendizagem, produtos educacionais (BRASIL, 2013), entre outras expressões a designar estes recursos utilizados para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Sobre a questão, Rangel (2005) considera que, "qualquer ferramenta utilizada para o ensino e aprendizagem é um material didático" devendo "abrir um caminho para uma comunicação eficiente entre as pessoas envolvidas no processo pedagógico". (RANGEL, 2005, p. 26-27).

Nesse sentido, didático é todo o material que tem por objetivo apoiar a atividade pedagógica, entretanto Arroyo (2011) chama atenção para o fato de que os materiais didáticos não têm sido concebidos a partir "de vivências da concretude social e política" (2011, p. 77), muitas vezes abdicando diversidade de contexto, região, raça, gênero etc. Isso tem levado professores a desviar seus saberes e os saberes sobre si mesmos, deixando de "entrarem no nobre núcleo comum" de significativas discussões. (ARROYO, 2011, p.78).

4.6.4.1. Quadrinhos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental

A Coleção de Revistas em Quadrinhos para os cinco anos iniciais do ensino fundamental (uma para cada ano – 1º ao 5º ano) é acompanhada de guia do professor e banco de atividades. O objetivo do desenvolvimento da coleção de revistas foi a ampliação do programa relativa aos anos iniciais do ensino fundamental. Os exemplares podem ser obtidos em versões impressas e digitais[35] (App Store, Google Play, Windows, MAC, Linux), bem como versão para acessibilidade para deficientes visuais, disponível no site, que requer que seja baixado um app (ePub[36]), conforme tutorial de instalação, para instalar a audiodescrição. O link sugere, inclusive, a aplicação de três a oito aulas para cada revista e seu banco de atividades. Em outras

[35] Todo material está disponível para *download* no *link* https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/colecao-de-revistas.

[36] ePub é a abreviação de *Electronic Publication* - Publicação Eletrônica. É um formato de arquivo digital padrão específico para ebooks. ePub é projetado para conteúdo fluido, o que significa que a tela de texto pode ser otimizada de acordo com o dispositivo usado para leitura. Este é destinado a funcionar como um único formato padrão oficial para distribuição de livros digitais.

palavras, são cinco revistas com 32 páginas, sendo que cada revista segue acompanhada de um guia do professor, para orientação quanto ao conteúdo, e de um banco, com 15 a 20 atividades, a ser aplicado junto com as revistas, para consolidação de conceitos, que abordam temas relacionados à ética, à cidadania, com historinhas e passatempos alinhados às competências gerais e acessórias previstas na BNCC, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Temas e competências - Coleção de Revistas do 1º ao 5º ano do Fundamental I

Edição	Título da Revista	Detalhes (*)
Publicação nº 0 (Revista de Lançamento)	"A gente se entende!"	A revista de lançamento tem como tema central a comunicação, com foco na alfabetização, introduzindo diversos temas de forma geral ligados à cidadania, ética, respeito e solidariedade.
Publicação nº 1 (Revista 1º ano, dedicada aos estudantes do 1 º ano do Ensino Fundamental I).	"Juntos somos mais"	Nesta revista, os estudantes lidam com temas relacionados à resolução de conflitos, reconhecimento das diferenças individuais, respeito e a inclusão às pessoas portadoras de deficiência física. Tema central é a empatia e cooperação, que são competências da BNCC, abordando também repertório cultural. O tema UPT é a Integridade
Publicação nº 2 (Revista 2º ano, dedicada aos estudantes do 2 º ano do Ensino Fundamental I).	"Todos são importantes"	São tratados temas relacionados à resolução de conflitos, a inclusão das pessoas com deficiência nas atividades esportivas, artísticas e escolares, tendo como tema central é o diálogo e o tema UPT é a ética. Competência BNCC voltada à argumentação, além de abordar a comunicação.
Publicação nº 3 (Revista 3º ano, dedicada aos estudantes do 3 º ano do Ensino Fundamental I).	"Somos todos cidadãos"	Nesta edição, os estudantes aprenderão vários conceitos relacionados à cidadania, tema UPT principal da revista. O tema central é a autonomia e a competência BNCC é o autoconhecimento e autocuidado, trabalhando também cultura digital.
Publicação nº 4 (Revista 4º ano, dedicada aos estudantes do 4 º ano do Ensino Fundamental I).	"#EuParticipo"	A revista trabalha com os estudantes a importância da democracia, controle social, ética, tendo como tema UPT a participação social. Tema central é a conscientização social e a competência BNCC é o conhecimento, trabalhando o pensamento crítico.
Publicação nº 5 (Revista 5º ano, dedicada aos estudantes do 5 º ano do Ensino Fundamental I).	"A escolha certa"	Nesta revista do 5º ano, o desfecho é conceitos e aplicações relativos ao trabalho em conjunto, organização, transparência e participação social. A competência BNCC abordada é a autonomia e responsabilidade pessoal, além da autogestão. O tema central é a responsabilidade e o tema UPT é a transparência e lei de acesso à informação.
(*) Acompanha cada Revista um 'Guia do Professor' e um 'Banco de Atividades', para auxílio e consolidação dos conceitos.		

Fonte: Elaborado pelo autor com base no acesso às revistas disponíveis no https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/colecao-de-revistas

4.6.4.2. Kit UPT para 5º ou 6º ano do ensino fundamental

O Kit UPT[37] é composto de manual do professor; caderno do estudante, revistas e jogos. No manual do professor, há indicação de como os conceitos devem ser trabalhados, como eles

[37] Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/kit-upt-1. Acesso em: 07 jul. 2021

estão alinhados às competências da BNCC e do porquê trabalhar com eles, as diretrizes, entre outros.

No formato digital, o Kit está disponível no modo on-line, para acesso via ambiente virtual AVAMEC, do Ministério da Educação, e no modo off-line por meio de link para instalação em computadores e por meio de aplicativos nas lojas Apple Store e Google Play. Instruções contidas no material e no link do programa informam que o conjunto é indicado para uma aplicação ao longo do ano letivo (38 horas-aula aproximadamente) e foi idealizado para ser aplicado aos estudantes do 5º ano. Após as avaliações dos professores ouvidos pela equipe da CGU, ponderou-se que era possível estender sua aplicação até o 6º ano do Ensino Fundamental por duas razões: a primeira pelo fato dos assuntos abordados no material ainda fazerem parte do currículo do 6º ano; a outra razão diz respeito à faixa etária dos estudantes que, com idade média entre 10 e 12 anos, ainda demonstravam interesse pelo universo dos personagens da Turma da Mônica. Contudo, a CGU recomenda a aplicação no 6º ano somente nas escolas onde não se aplicou no 5º ano. Quanto ao material didático para utilização pelos estudantes, este é composto por quatro módulos, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Conceitos dos 4 módulos do Kit para utilização pelos estudantes

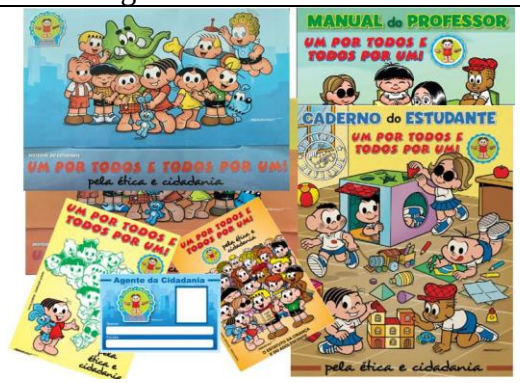
Módulos	Conceitos
I - Você é especial, não existe outro igual!	autoestima, autoconhecimento e autocuidado (Desenvolvimento da competência 8 da BNCC)
II - Cada um é importante do seu jeito!	respeito, tolerância, inclusão, combate ao *bullying*; pessoas com deficiência e formação do povo brasileiro (competência 9 da BNCC)
III - Pátria amada, Brasil!	organização do Estado, democracia, cidadania, controle social e transparência (Desenvolvimento da competência 1 da BNCC)
IV - É meu, é seu, é nosso!	educação patrimonial, preservação ambiental e desenvolvimento sustentável, voluntariado (competências 3, 7 e 10 da BNCC)

Fonte: Apresentação do UPT. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/apresentacaopdfescolaupt2021.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

O conjunto de ilustrações, que constam em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Enap, elaborado por Constantin (2020), então coordenadora nacional dos programas de Educação Cidadã na CGU, ilustram, respectivamente, a coleção de revistas em quadrinhos (utilizadas do 1º ao 5º ano)[38], mencionada na citação do parágrafo anterior, bem como o Kit impresso UPT para 5° ou 6° ano do Ensino Fundamental, que reúne manual do professor; caderno do estudante, revistas e jogos.

[38] 4 Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/colecao-de-revistas. Acesso em: 07 jul. 2021.

Figura 5 - Material didático do Programa UPT

	
Coleção de revistas em quadrinhos do Programa UPT	Kit Impresso UPT para 5º ou 6ª série do ensino Fundamental

Fonte: Montagem de imagens do Portal de Educação Cidadã da CGU, elaborada por Constantin (2020).

4.6.4.3. Materiais didáticos complementares do Programa

Há ainda os materiais complementares, a saber, as tirinhas, historinhas e vídeos para Tv e Web, que visam consolidar os temas e conceitos apresentados na Coleção de Revistas e no Kit e que abordam, em histórias rápidas e completas, os temas e conceitos trabalhados no programa.

As Histórias em Quadrinhos - Página Única retratam de forma rápida e colorida, no formato de apenas uma página, situações em que os personagens da Turma da Mônica vivenciam os temas do Programa UPT.

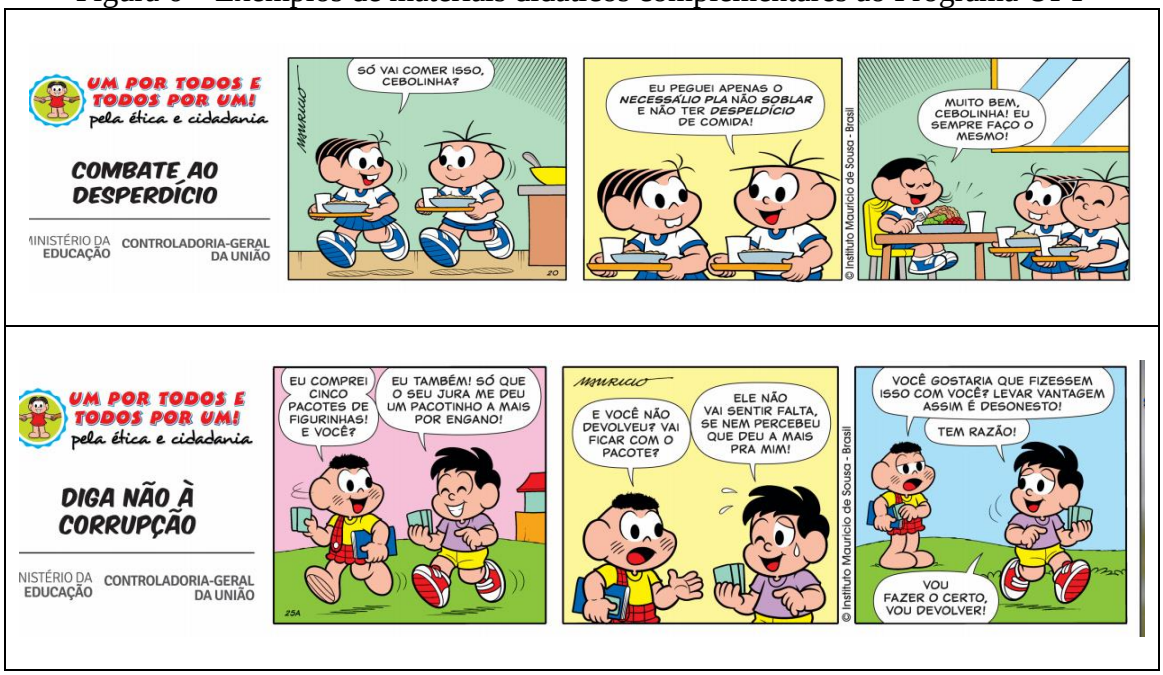
Também, de forma complementar, apresenta-se uma série de Vídeos de Animação[39], com a participação dos personagens da Turma da Mônica, para TV e Web, que totalizam 33 vídeos de aproximadamente 1 minuto, alguns deles já incluídos nos materiais digitais, acessando via uma *playlist* hospedada no YouTube e disponíveis no portal da educação cidadã da CGU, que abordam todos os temas trabalhados no programa. Os vídeos mencionados podem ser utilizados em conjunto com a coleção de revistinhas, as tirinhas e as histórias em quadrinhos e também com o Kit UPT. Além dos vídeos animados, o Programa UPT conta também com vídeos curtos, estilo *"Puppets* Digital", com duração de aproximadamente um minuto cada, e capazes de condensar, de forma lúdica, o conteúdo do Programa UPT, utilizando-se de bonecos, fantoches ou marionetes, e abordando diversos temas de ética, responsabilidade cidadã e interesse pelo bem-estar coletivo, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a transparência pública e a Lei de Acesso à Informação (LAI), bem como temas atinentes à pátria, meio

[39] Vídeos de animação acessíveis no link https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/videos-upt

ambiente, consumo, cidadania, controle social, democracia, república, patrimônio público e combate à corrupção.

Há ainda que se destacarem as Tirinhas[40], que abordam em histórias, rápidas e completas, os temas e conceitos trabalhados no programa, possibilitando reflexões complementares ou mesmo uma diversificação na abordagem dos temas. Utilizando-se dos materiais desenvolvidos nas 30 tirinhas produzidas, o professor tem a possibilidade de trabalhar os temas de forma avulsa, complementar, mediante acesso aos conteúdos e respectivo *download* a partir do endereço eletrônico informado. A seguir, ilustram-se alguns exemplos de Tirinhas:

Figura 6 – Exemplos de materiais didáticos complementares ao Programa UPT

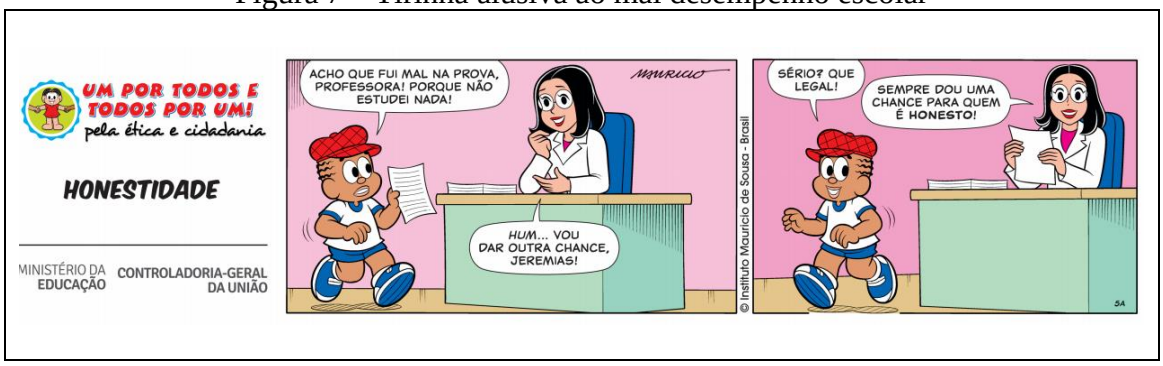


Fonte: Montagem de imagens coletadas no Portal de Educação Cidadã da CGU, elaboradas pelo autor.

Examinando algumas das abordagens apresentadas nas Tirinhas[41], observa-se uma das historinhas, cujo conteúdo aborda honestidade, no contexto de um mal desempenho escolar, utilizando-se de um personagem que reconhece que foi "mal na prova". O personagem da tirinha é uma alusão a uma criança negra (Jeremias). O quadro a seguir reproduz a referida tirinha:

[40] Tirinhas disponíveis para *download* no link https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/tirinhas-upt
[41] Tirinhas disponíveis para *download* no link https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/tirinhas-upt

Figura 7 – Tirinha alusiva ao mal desempenho escolar



Fonte: Imagem coletada no Portal de Educação Cidadã da CGU, elaborada pelo autor.

A ilustração da Tirinha busca retratar a nobre atitude de honestidade do personagem Jeremias para com sua professora, algo que demandou ética e coragem, ao demonstrar o mal desempenho por não ter estudado. Ao longo da pesquisa e, baseado nesta tirinha, percebeu-se que a ilustração poderia abrir margem para interpretações, que reforçariam o estereótipo de alunos negros e seu processo de desempenho escolar.

Quanto a essa abordagem, uma pesquisa realizada no âmbito da Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP)[42] evidenciou a existência de estereotipização na forma como os negros são retratados nas histórias em quadrinhos (HQ) brasileiras. Segundo o estudo de doutorado, que considerou publicações até 2011, os estereótipos estendiam-se desde os aspectos visuais, atingindo também os papéis desempenhados pelos negros nas historinhas, se comparados com os personagens brancos. Em geral, a pesquisa indicou que, nas representações dos quadrinhos, segundo Chinen (2013), invariavelmente os negros eram subalternos, intelectualmente limitados, socialmente desfavorecidos e escassas eram as histórias nas quais eles eram os protagonistas. Em comentários sobre este estudo, o autor destacou que o perigo dos estereótipos é quando o público passa a achar que determinado tipo de figuração é normal, quando na verdade é ofensiva. Cumpre registrar, porém, que a pesquisa indicou também que, "em tempos mais recentes vem se consolidando uma nova tendência que denota uma valorização dos personagens, mais compatível com o papel que os afrodescendentes vêm adquirindo". (CHINEN, 2013, p. 264).

A identificação isolada deste episódio entre as Tirinhas do UPT, que não reflete a totalidade do material do programa, abriu espaço para uma reflexão quanto à eventual representação equivocada dos negros nas HQ, que assim como nos demais produtos de

[42] Tese disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-21082013-155848/publico/Nobuyoshi.pdf. Acesso em 30 abr. 2022

comunicação em massa, tem poder de caminhar no sentido da perpetuação de preconceitos, bem como pode proporcionar debates sobre o racismo presente nas representações do negro na sociedade.

4.6.4.4. Formato do material didático

Inicialmente disponível apenas no formato impresso, o Programa UPT passou por reformulação, em função, segundo Constantin (2020), das dificuldades apresentadas como os elevados custos de impressão e distribuição, no caso do material impresso, e as dificuldades e abrangência de tecnologia e equipamentos adequados para acesso virtual e internet, no caso da oferta de material unicamente no formato digital.

No entanto, atualmente o programa está disponível para ser aplicado no formato impresso, bem como, a fim de alcançar o maior número possível de estudantes, no formato digital (modo off-line e modo on-line).

a) Material no Formato Impresso

No formato impresso, o programa poderá ser aplicado de duas maneiras:

- a primeira é recebendo o material impresso da CGU, por meio de contato feito pela entidade interessada, mediante manifestação junto às Unidades Regionais da CGU em cada Estado da Federação. Nesses casos, quando houver disponibilidade de material, a CGU envia à escola ou à Secretaria de Educação um link de acesso (*LimeSurvey*[43]) e solicita o preenchimento completo de um formulário de informações e o *upload* do Termo de Participação assinado;
- a segunda maneira é imprimindo o material por conta própria, via assinatura do também já mencionado Termo de Adesão, nos termos da Portaria nº 1.840/2018. Nesse caso, entes privados e escolas privadas recebem os arquivos em alta resolução e podem imprimir o material e aplicar o programa, conforme metodologia prevista.

Por ocasião da impressão, caso haja interesse do ente parceiro incluir também no material a sua logomarca, esta deverá ter a aprovação da CGU e do Instituto Cultural Maurício

[43] *LimeSurvey* é uma ferramenta de coleta de dados implementada na CGU a partir de 2015, com vistas à substituição de ferramentas externas como os formulários do Google Docs. Este sistema de formulários e pesquisas da CGU é um *software* livre, com código-fonte aberto e sujeito às modificações necessárias para uma melhor adequação às necessidades do utilizador.

de Sousa (IMS), para que seja mantido o padrão de qualidade. A inserção da logo ocorre mediante pagamento de taxa de inserção da logo ao IMS, que fará a aplicação da logomarca do parceiro no material. Dessa maneira, na Coleção de Revistas, as 'logos' poderão ser inseridas na capa final de cada revista. Já no Kit UPT, aos logos poderão ser inseridas nas pastas do estudante e do professor.

b) Material no formato digital

A iniciativa visando à universalização do acesso ao programa prescindiu da necessidade de atualização do conteúdo didático, bem como a produção de novos materiais, o que levou à adaptação do conteúdo para um formato digital e interativo. Essas versões apresentam-se em modo on-line, acessando via o ambiente virtual AVAMEC, do Ministério da Educação, bem como off-line, por meio de link para instalação em computadores ou por meio de aplicativos nas lojas Apple Store e Google Play.

4.6.4.5. Utilização do material didático

Todo material didático do programa é distribuído gratuitamente aos estudantes e professores, mediante assinatura de termo de compromisso, para escolas públicas (formato impresso e digital) e privadas (formato digital). Em todas as formas de aplicação do programa, a CGU proíbe expressamente qualquer forma de comercialização do material didático ou pagamento prévio para sua utilização, sendo vedado aos parceiros privados a comercialização do material didático nas escolas.

Para aplicação do material impresso ou digital, por meio de links dos aplicativos, é solicitado Termo de Participação. Já para a utilização das Tirinhas e Séries de vídeos (que são materiais complementares) não é solicitado firmar nenhum Termo.

4.6.5. Metodologia do programa

Metodologias de ensino são os encaminhamentos educativos da prática pedagógica, constituídas de um conjunto concepções, fundamentos e teorias educativas, os quais o docente utiliza no auxílio do aluno para a construção do conhecimento. Conforme Nérice (1987, p.284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um "conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino". A palavra metodologia tem

origem no termo que vem do latim *"methodus"* e o seu significado está relacionado à sistematização dada para a realização de objetivos e o alcance de um resultado.

Conforme descrição contida na página oficial do UPT[44], os trabalhos do programa devem ser desenvolvidos com o objetivo de levar o estudante não só a conhecer e entender os temas apresentados, mas também a incorporá-los e multiplicá-los no seu dia a dia com a sua família e sua comunidade.

Na capacitação oferecida para desenvolvimento do programa, é apresentado um plano de ensino, organizado para cada ano escolar do ensino fundamental I. O UPT também apresenta eixos de aprendizagem dos estudantes, cujos temas foram denominados trilhas de aprendizagem. Os referidos temas são considerados os geradores dos percursos e fazem referência aos conceitos abordados no Programa UPT, chamados de "temas UPT". O que diferencia cada trilha são os temas geradores, os quais indicam os conceitos e assuntos apresentados em cada ano, de acordo com os objetivos específicos dos anos escolares.

Nesse sentido, no conjunto de revistas em quadrinhos desenvolvido para os estudantes do 1º ao 5º ano, que é acompanhado de um guia do professor, há orientações de como aplicar o conteúdo e um banco de atividades para entretenimento, ao mesmo tempo em que o material aborda temas específicos alinhados aos objetivos da BNCC. O Quadro a seguir, disponível na referida apresentação do UPT no portal de Educação Cidadã da CGU, relaciona de forma resumida cada revista e o respectivo ano do ensino fundamental com os temas e competências propostos na Base Nacional Comum Curricular. Especificamente em relação ao 5º ano do Ensino Fundamental I, foi desenvolvido um material mais completo e aprofundado, intitulado Kit UPT:

Quadro 5 – Temas/conceitos desenvolvidas na Coleção de Revistas

	1º ano	**2º ano**	**3º ano**	**4º ano**	**5º ano**
REVISTA	**JUNTOS SOMOS MAIS**	**TODOS SÃO IMPOR-TANTES**	**SOMOS TODOS CIDADÃOS**	**#EU PARTICIPO**	**A ESCOLHA CERTA**
Tema Central	Empatia	Diálogo	Autonomia	Conscientização social	Responsabilidade
Tema UPT	Integridade	Ética	Cidadania	Participação social	Transparência e Lei de acesso à informação
Competência Principal BNCC	Empatia e cooperação	Argumentação	Autoconhecimento e autocuidado	Conhecimento	Autonomia e responsabilidade

[44] Informações sobre Metodologia do Programa. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/metodologia-do-programa. Acesso em 30 abr. 2022.

Competência Acessória	Repertório cultural	Comunicação	Cultura digital	Pensamento crítico	Autogestão

Fonte: Apresentação do UPT. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt-2/apresentacaopdfescolaupt2021. Acesso em: 07 jul. 2021.

O Kit é composto de manual do professor, que traz um roteiro do conteúdo, bem como orientação sobre quantitativo de aulas, sugestões metodológicas para desenvolvimento das atividades, referências bibliográficas e banco de atividades com 15 a 20 dinâmicas/atividades para serem desenvolvidas pelo professor. O referido Kit UPT, a ser trabalhado com o 5º (sendo possível sua utilização, como exceção, no 6º ano de Ensino Fundamental), é descrito por Constantin (2020), nos seguintes termos:

> O caderno do estudante está dividido em 4 (quatro) módulos, cujo foco é o desenvolvimento de competências previstas na BNCC (BRASIL, 2017), priorizando o incremento de habilidades e definindo conceitos ou palavras-chaves a serem trabalhadas com os estudantes. (CONSTANTIN, 2020, p. 10).

O princípio da metodologia é facilitar o entendimento de assuntos complexos de forma lúdica e vivencial, partindo da informação e sensibilização do estudante, na escola, reforçando os conceitos junto à família, pelas tarefas propostas e, posteriormente, ações na comunidade, transmitindo os conhecimentos adquiridos (CONSTANTIN, 2020). As orientações apresentadas pelo programa esclarecem que cada trilha (ou eixo) conta com percursos educativos que poderão ser escolhidos pelos professores com base na necessidade de seus estudantes. Entretanto, as formas de organização do trabalho educacional, bem como a decisão sobre a utilização das trilhas, cabem ao professor e à equipe que o acompanha (diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional).

Os quatro módulos do Kit UPT (5º ano), conforme consta do programa, apresentam a metodologia e propõem trabalhar a educação para a cidadania numa abordagem ampla de reconhecimento e vivência de valores, relacionando cada um dos módulos às competências da BNCC, detalhados em um link que contém a apresentação do UPT no portal de Educação Cidadã da CGU:

Quadro 6 – Temas e competências gerais da BNCC desenvolvidas no Kit UPT (5º ano)

Módulo I	**Módulo II**	**Módulo III**	**Módulo IV**
VOCÊ É ESPECIAL, NÃO EXISTE OUTRO IGUAL!	**CADA UM É IMPORTANTE DO SEU JEITO!**	**PÁTRIA AMADA, BRASIL!**	**É MEU, É SEU, É NOSSO!**
Desenvolvimento da competência 8 da BNCC	Desenvolvimento da competência 9 da BNCC	Desenvolvimento da competência 1 da BNCC	Desenvolvimento das competências 3, 7 e 10 da BNCC

Conceitos: autoestima, autoconhecimento e autocuidado	Conceitos: respeito, tolerância, inclusão, combate ao *bullying*; pessoas com deficiência e formação do povo brasileiro	Conceitos: organização do Estado, democracia, cidadania, controle social e transparência	Conceitos: educação patrimonial, preservação ambiental, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, solidariedade e voluntariado
Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Ciências, História	Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Ciências, Geografia, História	Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática; Ciências, Geografia, História	Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História

Fonte: Apresentação do UPT. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/APRESENTAOPDFESCOLAUPT2021.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

Da forma como se apresentam, os eixos ou trilhas de aprendizagem colocam-se como recursos sugeridos na metodologia do programa, pois sua utilização pode garantir a flexibilidade na organização das ações e das atividades educacionais, proporcionando estímulos à autonomia, tanto na ação pedagógica dos professores em relação à elaboração de suas aulas, como na aprendizagem do estudante, em um processo que exigirá formação para que o aluno alcance discernimento e possa escolher entre os possíveis encaminhamentos para as questões que se apresentam (BEHRENS, 2006).

4.6.6. Atualização do material

Conforme consta no portal de Educação Cidadã (site da CGU), avaliações do programa em todas as edições, bem como sugestões encaminhadas por profissionais da docência e estudantes, associadas ao interesse de outros entes federados, como também de instituições privadas de ensino em aplicar o UPT, foram consideradas para que a CGU procedesse à atualização do material didático visando sua universalização de acesso.

Consta no Relatório de Gestão CGU/2018, que a Controladoria-Geral da União promoveu uma oficina de co-criação sobre ética e cidadania, chamada Educathon, em parceria com o Instituto Cultural Maurício de Sousa, cujo objetivo foi promover a troca de experiências para subsidiar o desenvolvimento de novos conteúdos didáticos sobre educação cidadã para serem utilizados pelo programa "Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania". O evento contou com a participação de representantes do MEC, de professores do ensino fundamental de várias regiões do País, de integrantes da rede "Conectando Saberes", entre outras instituições e servidores da CGU.

Em decorrência desse conjunto de articulações, os ajustes, ocorridos principalmente a partir de 2019, resultaram em reformulações do material, que passou a ser oferecido em formato

digital e interativo, o qual já se encontra disponibilizado aos parceiros de unidades escolares de todo o Brasil, para a implementação das ações desde o ano letivo de 2021.

Outro destaque no contexto dessas mudanças refere-se ao Kit UPT, que antes era utilizado em outras séries, como 3º, 4º ano, mas após a reformulação e atualização do material e alinhamento com a BNCC, a maioria dos conteúdos ali tratados passou a ser direcionado ao 5º ano (sendo possível sua utilização no 6º ano, entretanto, conforme sugestões de professores e equipe pedagógica consultada pela CGU, o conteúdo precisa atenção especial e customização do formato que será aplicado nessa excepcionalidade, uma vez que o 6º ano tem a particularidade de múltiplos professores na ministração das disciplinas).

Por meio de Nota Técnica[45], a CGU afirmou que cerca de 40 professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que participaram da aplicação do piloto da versão digital do programa, destacaram que a utilização desses recursos tecnológicos apresentou grande potencial de melhoria da qualidade da aprendizagem dos principais conceitos abordados no material. Segundo registros, após as reformulações, o conteúdo ampliou possibilidades de aquisição do conhecimento por parte dos estudantes e tornou as escolas mais próximas de suas realidades. Os entrevistados concluíram que o formato apresentado pela CGU tem condições de alcançar um grande contingente de professores e estudantes, mantendo a mesma eficácia pedagógica nos processos de aprendizagem.

4.6.7. Divulgação e expansão do programa

A CGU realiza palestras, encontros, seminários, reuniões e outras formas de mobilização visando à divulgação e expansão do Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania", nos termos da Portaria CGU nº 1.840/18.

No Portal de Educação Cidadã e no site da CGU estão disponíveis os contatos das Unidades Regionais situadas em cada capital brasileira. Os interessados podem entrar em contato com essas unidades e tirar quaisquer dúvidas em relação ao programa.

Como rotina, nos casos execução do programa mediante assinatura do Termo de Participação, a captação de escolas ficará a cargo das Unidades Regionais da CGU situadas em cada capital brasileira. Assim, as Regionais da CGU enviam ofícios para Secretarias de Educação dos respectivos Estados, Regiões Metropolitanas e Capital, adotando ainda como

[45] Nota Técnica nº 902/2021/CFECS/DTC/STPC/CGU, de 13/04/2021.

estratégias de divulgação o *site* e as redes sociais da CGU, a afixação de cartazes e a participação em eventos presenciais ou on-line para apresentar o programa, etc., não tendo sido identificados registros e gastos para publicidade e propaganda do programa. No caso de assinatura de Termo de Adesão, caberá a obrigação de captação e seleção das escolas participantes ao ente parceiro. Neste caso de adesão ao programa por meio da Portaria CGU nº 1.840/18, a Controladoria-Geral da União não interferirá na captação e seleção das escolas participantes.

5. A PRÁTICA DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DO PROGRAMA UPT EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE

Este capítulo apresenta a percepção dos profissionais envolvidos no trabalho docente sobre os contornos do Programa UPT e a maneira como a ação educacional é colocada em prática pelos professores e monitores, entre outros profissionais que atuam nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Dessa maneira, foram estruturadas seções onde serão tratadas questões relacionadas à caracterização e modo de participação dos colaboradores da pesquisa, a importância do planejamento sob o olhar dos professores que atuam no programa, a importância da formação permanente do docente para abordagem de temas contemporâneos no âmbito do Programa UPT e os saberes da prática. As seções abordarão ainda a distribuição geográfica das ações do programa, algumas considerações sobre as repercussões das ações do programa e a significância do conhecimento.

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos teóricos e metodológicos de Ball e colaboradores, na intepretação de Jefferson Mainardes (2006), guiadas pela técnica de análise de conteúdo apresentada por Laurence Bardin (2000) para a tratamento dos dados, observando-se os materiais produzidos, os documentos, questionários, entrevistas e os objetivos da pesquisa.

5.1. Caracterização e modo de participação dos colaboradores da pesquisa

É importante caracterizar e delinear sobre os modos de participação dos colaboradores da pesquisa, uma vez que estes elementos nos permitirão perceber, com mais clareza, como o programa é colocado em prática.

Apresentam-se algumas características dos colaboradores dessa pesquisa, assim considerados os profissionais envolvidos no trabalho docente municipal[46] que atuaram na implementação das ações do Programa UPT. Em relação ao perfil dos 23 participantes e suas respectivas funções exercidas nas unidades escolares públicas municipais, considerando informações dos questionários e entrevistas, a pesquisa contou com a participação de 10 professores, 2 educadores/monitores, 10 coordenadores pedagógicos de escolas integradas (de tempo integral) do município e 1 representante da direção escolar (vice-diretor).

[46] Os nomes das escolas e dos entrevistados serão omitidos no intuito de manter a privacidade dos envolvidos na pesquisa e a preservação de sua identidade.

Estes partícipes, questionados sobre o último curso que teriam concluído, enumeraram formação nas áreas de pedagogia, psicologia, letras, matemática, educação física, normal superior e tecnologias aplicadas, sendo que, dentre eles, 15 contam com pós-graduação *latu sensu* em nível de especialização e 1 partícipe com pós-graduação *strictu sensu* em nível de mestrado. Em relação às experiências docentes, 19 partícipes informaram que possuíam mais de 10 anos de experiência por ocasião da atuação nas ações do programa, 2 partícipes possuíam entre 5 e 10 anos de experiência e 2 deles possuíam menos de 5 anos de experiência docente. As idades são, em sua maioria (74 %), acima de 45 anos e os demais (26 %) com idades entre 25 e 45 anos.

Dentre os 23 participantes que responderam aos questionários, cinco profissionais envolvidos no trabalho docente manifestaram e confirmaram disponibilidade para participar de entrevista sobre o tema. As caraterísticas desse grupo de colaboradores da pesquisa são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Profissionais envolvidos no trabalho docente municipal entrevistados

Colaborador	**Função ocupada na escola**	**Formação**	**Sexo**	**Tempo experiência docente**
E-1	Coordenadora pedagógica	Pedagogia	F	Mais de 10 anos
E-2	Professora	Pedagogia	F	Mais de 10 anos
E-3	Professora	Normal	F	Mais de 10 anos
E-4	Professora	Pedagogia	F	Mais de 10 anos
E-5	Monitora	Psicologia	F	Entre 5 e 10 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Dentre as cinco entrevistadas, constatou-se que nem todas permaneciam ligadas à mesma escola desde quando participaram das ações do programa. Isso porque uma delas passou a atuar noutra escola municipal na função de coordenadora pedagógica (E-2) e a outra delas se aposentou (E-3) no primeiro semestre de 2020, motivada pela dificuldade de adaptação à dinâmica escolar de ministração de aulas remotas, vigente nas escolas públicas municipais durante a crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19.

No formulário virtual do questionário, encaminhado às profissionais envolvidas no trabalho docente municipal, foi solicitada a apresentação de respostas, considerando as suas respectivas opiniões ou percepções, para uma sequência de afirmativas e proposições, quando as participantes deveriam assinalar um número que correspondesse ao seu grau de concordância, numa escala crescente de 1 a 5 (sendo que “1” significaria discordar totalmente, “2” significaria discordar parcialmente, “3” significaria ser indiferente à afirmativa, “4” significaria concordar parcialmente e “5” significaria concordar totalmente). Os apontamentos

a seguir apresentados são considerações a partir de observações dos materiais e documentos reunidos, da análise dessas respostas encaminhadas pelos 23 participantes e, sempre que possível, o estabelecimento de relação com as manifestações obtidas por ocasião das cinco entrevistas realizadas.

5.2. Planejamento sob o olhar dos professores que atuam no Programa

Os participantes da pesquisa responderam ao questionário sobre como ocorreu o planejamento em suas escolas para discussão e aplicação da metodologia do Programa UPT. Registros variados retornaram em resposta aos questionários, o que mostra que a questão não foi tratada de forma semelhante nas unidades escolares. Em números percentuais, as 23 participações indicaram que 48% discordam total ou parcialmente sobre ter sido realizado um planejamento para a aplicação da metodologia do programa em suas escolas. As respostas aos questionários apontam indícios de fragilidades no planejamento escolar, que teriam repercussão na articulação entre as atividades do programa e projeto pedagógico da escola. Sobre o tema, Vasconcellos (1995) delineia que:

> [..] projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição. (VASCONCELLOS, 1995, p.143).

O Programa UPT possui um plano pedagógico, disponibilizado nas orientações da capacitação do programa[47], que objetiva envolver professores, escolas, estudantes, famílias e comunidades em reflexões sobre temas importantes para a construção da ética e da cidadania. O empenho pelo estabelecimento de uma interação ativa entre a escola e a comunidade é defendida por Tonet (2005), na direção da construção de experiências de educação democrática, participativa e sintonizada com os interesses das classes populares.

No Termo de Participação, firmado entre a escola pública/Secretaria de Educação e a CGU, além do compromisso de aplicar o material em conformidade com os fundamentos e a proposta pedagógica do Programa UPT, são indicados os propósitos a serem atingidos, motivo pelo qual é de fundamental importância que as partes cumpram as responsabilidades pactuadas. Nesse sentido, no referido Termo, constam como atribuições firmadas pelas escolas:

> a) Utilizar o material didático, impresso ou digital, disponibilizado pela CGU **conforme acordado e previsto no Curso de Capacitação**, no Manual e/ou nos Guias

[47] Apresentado no Módulo II, item 2.1, do material da capacitação do Programa. Disponível em <https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/cgu/conteudo/modulo/4445/uni2/slide1.html>

> do Professor, seguindo as orientações neles contidas;
> b) Informar aos professores participantes do Programa da **imprescindível necessidade de realizar o Curso de Capacitação EAD**;
> c) Designar um coordenador para acompanhar a aplicação do Programa;
> ...
> e) Possuir equipamentos necessários (computadores, ou tabletes, ou celulares) para a realização das atividades e assegurar a disponibilidade dos recursos tecnológicos (internet no mínimo para *download* dos arquivos) necessários a execução do Programa no formato digital;
> ...
> h) **Oferecer**, consideradas as condições de cada unidade escolar, **auxílio técnico aos professores** em caso de necessidade;
> ...
> l) Em caso de **ocorrência de quaisquer fatos** ou eventos, sejam eles de caráter interno ou externo, de força maior, que impeçam ou **comprometam, total ou parcialmente, a aplicação do material** do Programa em sua totalidade, as unidades escolares, ou as respectivas Secretarias de Educação, deverão comunicar o impedimento à CGU.
> m) A impossibilidade de aplicação do material do Programa não gerará quaisquer tipos de sanções a serem aplicadas pela CGU às escolas, ou às respectivas Secretarias de Educação. Nesse caso, os parceiros poderão realizar as tratativas necessárias à aplicação do Programa no ano letivo subsequente. (TERMO DE PARTICIPAÇÃO UPT/CGU) (grifo nosso).

As informações apresentadas por ocasião das entrevistas evidenciam certa ausência de planejamento nas escolas, omissões no auxílio aos docentes, insuficiência de informações para realização de capacitação ou qualificação, situações essas que foram mencionadas pela maioria das colaboradoras da pesquisa, a exemplo das entrevistadas **E-3 e E-4**:

> "Não se comentou. A minha coordenadora, que também parece que fez o curso, não passou nada. Não houve comentário, não houve nada. Se houve algum comentário, sobre esse programa, foi entre quatro paredes, ou seja, entre direção e coordenação" (E-3, entrevista, 2022).

> "[...] não foi uma coisa realmente coesa, da escola com a direção. Foi um trabalho um pouco solitário [...] Poderia ter sido um projeto institucional, com todos da escola envolvidos" (E-4, entrevista, 2022).

Nesse caso, as entrevistas reforçam que os profissionais envolvidos no trabalho docente apontaram ausência de comunicação com a coordenação e direção da escola, inclusive pelo descumprimento de requisito imprescindível, referente à realização do curso de capacitação para utilização do material didático e conhecimento das orientações a cargo da CGU, resultando em um trabalho individualizado e, como foi dito, solitário, de disposição dos próprios professores, utilizando-se de iniciativas não sistematizadas para tentar superar os desafios da prática.

A percepção dos professores foi essencial para identificar como as políticas públicas de formação chegaram até as escolas e se configuraram, pois, conforme Mainardes (2006), no Contexto da Prática é que as políticas são colocadas em ação, são interpretadas, recriadas produzindo seus efeitos e consequências. Ao entrevistarmos os profissionais envolvidos no

trabalho docente, a partir dos dados da pesquisa, identificamos um cenário mais real, em que a ausência de planejamento – sem um plano organizado de unidades didáticas para o período proposto para a execução do programa – pode indicar prejuízos à racionalização, organização e coordenação do trabalho, de modo que a imprevisão das ações docentes impossibilitasse ao professor a realização de um ensino com relativa habitualidade e sem improvisação. Percebe-se, de acordo com os dados da pesquisa, que a ausência de um planejamento, para cumprimento das atribuições a que a escola se comprometeu, pode fragilizar e prejudicar a execução e finalidade do programa. Nessa direção, quanto ao tema, a colaboradora entrevistada **E-5** acrescentou sua posição:

> "Um bom planejamento teria oferecido maior preparo e mais cabeças para pensar junto só iria agregar. Por exemplo, de tal dia a tal dia pegaríamos a turma "A" e faríamos tal coisa. E depois a gente pegará a turma "B" e fará tal coisa [...] se tivesse todo um planejamento, previamente, poderia ter passado por todas as turmas. Até em relação de se pensar o que poderia ser produzido junto com o material e para além do material. Faltou suporte da escola nesse sentido" (E-5, entrevista, 2022).

Na mesma vertente, de acordo com a coordenadora pedagógica entrevistada **E-1,** não houve planejamento, o que acabou por refletir, também, na condução das disciplinas e na metodologia do trabalho docente. Respeitada coerência com as competências básicas, conforme retratado por Andrade (2019), a escola possui autonomia na definição dos currículos de seus cursos, entretanto, percebeu-se, de acordo com os dados da entrevista, que não houve uma organização coletiva que conseguisse mobilizar a proposta pedagógica do programa. De acordo com a entrevistada, as aulas "foram planejadas de modo individual, o que não foi bom. Um programa desse, a escola inteira tinha que conhecer. O material tinha que vir para a escola inteira" (E-1). A entrevistada **E-1** realçou que esse isolamento teve relação com o fato de o Programa UPT, em sua escola, não ter sido conduzido por um Professor, mas por um profissional da Monitoria, no âmbito do Programa Escola Integrada (PEI)[48]. A entrevistada **E-1** ilustrou inúmeras barreiras presentes na convivência entre monitores e professores na escola que, segundo ela, esclareciam melhor o motivo pelo qual um planejamento conjunto não aconteceu. Situações que ela, inclusive, entendeu suscitarem uma reflexão ética e cidadã entre o próprio corpo docente da escola:

> [...] ética e cidadania, esses dois tipos de "comportamentos" estavam meio esquecidos e ainda é um pouco esquecido. 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.

[48] 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

> 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 (E-1, entrevista, 2021).

Importa esclarecer que o Programa 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[49]. Por ocasião da realização das ações do UPT, o Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) visava garantir nove horas diárias de atendimento educativo para os estudantes, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã, sendo: *(i)* um período com atividades ministradas por docentes da PBH, *(ii)* uma etapa destinada à alimentação, mobilidade e atividades de relaxamento e *(iii)* um período de 3 horas com atividades de diferentes áreas do conhecimento (oficinas e cursos), realizadas pelos referidos monitores e agentes culturais das comunidades. Foi neste período de 3 horas das atividades do PEI que a Prefeitura determinou a implementação do Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania (UPT) nas escolas públicas municipais. Isso esclarece o motivo pelo qual o UPT foi conduzido por um monitor na escola onde a entrevistada atua.

Nesse contexto, o profissional da monitoria estaria inserido em uma definição mais ampla sobre trabalho docente[50]. Assim, adotamos a definição trabalhada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), apresentada por Oliveira (2010), 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 monitores e agentes culturais. Conforme esclarecem Le Vasseur e Tardif (2004), estes profissionais participam de uma divisão do trabalho nas escolas, atuando mais em uma 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

[49] Disponível https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf

[50] Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/. Acesso em 05 nov. 2021.

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 maiores que meros saberes teóricos. Neste contexto, incluem-se algumas situações que envolvem profissionais atuando nas escolas integradas da PBH, sem a formação acadêmica necessária ao exercício da docência.

Dessa maneira, esse conjunto de profissionais que exercem a monitoria, apesar de assumirem certo protagonismo na condução de alguns projetos, como algumas escolas pretenderam no caso da condução das ações do Programa UPT, não alcançam um posicionamento para além das funções de auxiliares no processo educacional, visto que muitas vezes essa condição e 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 ocuparem outra posição. De fato, trecho da entrevista com a profissional da docência **E-5,** sob sua ótica enquanto ocupante da função de monitora, confirma esse tratamento de exclusão dentro da escola:

> [...] a escola Integrada era vista como um "contraturno" para olhar meninos" [...] a gente nem tinha tanto diálogo com os professores [...] eles agiam assim: "se o menino estava no contraturno escolar, então (o professor regular dizia que) esse menino não é meu aluno", dando a entender que "esse menino é da integrada". E não é bem assim! Esse menino não é da Integrada! Esse menino é da escola! Tipo situações assim, que o menino estava fazendo alguma coisa e logo diziam "esse horário o menino não é meu". Mas ele é da escola!! E se o olhar não fosse esse, teria sido mais proveitoso. (E-5, entrevista,2022).

Na ótica da docente **E-4,** que ocupa cargo de professora na escola municipal, também há confirmação de um clima de disputas:

> "Havia sim, muita resistência [...] A nossa escola é uma escola pequena e a Integrada disputava espaço com os professores, porque eles tinham a sala de vídeo, de cinema, e a gente quase não tinha. A informática tinha os horários todos reservados para a Integrada, as vezes um ou outro sobrava e aí a gente fazia proveito disso, então havia sim uma rixa, sempre houve dessa questão: tudo é para a Integrada" (E-4, entrevista,2022).

Discursos estabelecem relações de significados sociais e as falas dos colaboradores, conforme discorreu Ball (1990, p. 2), devem levar em consideração a compreensão dos discursos sobre o que pode ser dito, mas também sobre quem pode falar e com qual autoridade. Nesse sentido, a análise do funcionamento da política precisa considerar esses discursos e a

interpretação dada à política pelas pessoas que irão realizar sua aplicação prática, uma vez que "[...] isso envolve identificar processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas". (MAINARDES, 2006, p. 50).

Situações como as relatadas podem nos deixar próximos de compreender o tamanho do desafio para a escola, 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 do programa, cuja proposta é vultosa nesse sentido.

A colaboradora **E-1**, ocupante da função de coordenadora numa escola em que as disputas de espaço entre professores e monitores era acirrada, por vezes, na entrevista, desviava-se da discussão quanto à formação para a cidadania junto a estudantes infantojuvenis, para centrar discurso na necessidade de se transpor, primeiro, as barreiras relativas à questão sobre ética no trânsito interno, posicionada no ambiente docente escolar. Para ela, em sua escola, essas dificuldades residiam numa necessária ampliação do debate, que prescindia consolidar, em princípio, esses conceitos no comportamento entre os professores, e deles para com os monitores, incluindo ainda uma mudança na visão dos professores sobre aqueles estudantes específicos da escola integrada. Após isso, sim, a promoção do programa poderia se estender aos estudantes infantojuvenis. O trecho a seguir ilustra as preocupações apresentadas pela entrevistada:

> Dentro da escola discutir formação para a cidadania? Ah, eu acho meio complicado, porque, às vezes [...] eu acho mais complicado se discutir isso no âmbito geral, numa escola. Tem professores que às vezes não aceitam, tem professora que tem mais dificuldade [...] e aí é mais complicado, mas é possível. A gente não fala que não é possível (E-1, entrevista, 2021).

Diante das relações que se mostraram conflituosas, de acordo com os dados da pesquisa, ao se perguntar para a coordenadora entrevistada **E-1** sobre a viabilidade da implementação do Programa UPT em sua escola, ela relatou que, havendo planejamento, essas atividades estão dentro de uma rotina regular docente e não sobrecarrega, se a atividade for pensada antes, se for planejada. Ela lembra que o programa não é para ser trabalhado só em um dia, "[...] você vai por partes. Então [...] se a escola vai desenvolver o programa, e está dentro do planejamento da escola, pode usar parte do dia para ir executando aquilo dali. Não compromete o **resto**" (E-1) (grifo nosso). Nesse ponto, em função dessa fala da coordenadora, abre-se um hiato para chamar atenção ao entendimento sobre aquilo que ela classifica como "resto". O referido conjunto de conteúdos escolares, perpassado à condição de "resto" em sua fala, na verdade

deveria estar contemplado em um plano educacional construído, com os devidos cuidados, de modo a integrar ambos conjuntos e temas, fazendo parte de um processo pedagógico que vai além de conteúdos regulares e formais.

Pertinente destacar, nessa direção, 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, a escola estabeleça relações entre as atividades do currículo regular e as atividades extraclasse, trabalhadas enfatizando a interdisciplinaridade, considerando o contexto social dos sujeitos (BRASIL, 2013)[51], uma vez que dessa relação, conforme Saviani (2016), deriva o pleno funcionamento escolar. 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 –, e 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.

Compreendemos que planejar envolve decisões sobre o que se pretende realizar, o que e como fazer e, no processo, as verificações sobre os objetivos propostos. Segundo Veiga (1995), os trabalhadores e profissionais da docência, que atuam nessas escolas, não podem descartar o antecipar e planejar as ações necessárias ao alcance dos interesses traçados, sendo pertinente "se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define". (VEIGA, 1995, p. 23). Na educação, o planejamento torna-se imprescindível às práticas educacionais, sendo um alicerce para as atividades a serem desenvolvidas. Ao planejar, os professores e demais profissionais estarão a exercer um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, conforme Mainardes (2006), o que eles pensam, e no que acreditam, terão implicações no processo de implementação das políticas. Uma estruturação planejada faz muita diferença no desenvolvimento e promoção das práticas pedagógicas, reivindicando, para isso, um corpo de

[51] Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto Federal 7.083/2010, constitui-se como estratégia do MEC para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias. Ver mais em http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao

gestores, coordenadores, professores, entre outros, dispostos e comprometidos a pensar o coletivo, abertos a práticas inovadoras, mesmo muitas vezes sabendo-se das dificuldades desse caminho.

5.3. Formação permanente do docente

Os colaboradores participantes da pesquisa responderam aos questionários sobre se sentirem ou não preparados para tratar o tema ética e cidadania nas escolas em que atuaram com o Programa UPT, sendo que 21 participantes entenderam estarem total ou parcialmente preparados, ou seja, 91,3% consideraram reunir preparo para trabalhar os temas transversais. Assim, houve certa unanimidade em relação ao prévio preparo próprio do docente para trabalhar com as ações propostas pelo Programa UPT.

Os temas contemporâneos transversais, abordados pelo programa, assim como um conjunto de conhecimentos teóricos e de práticas possíveis de serem aplicadas nas atividades de execução do programa, são objeto de capacitação oferecida pela CGU para preparar e qualificar os professores para a aplicação da ação educacional. A previsão das atividades de capacitação encontra-se prevista no inciso II do artigo 4º da Portaria CGU nº 2.308, de 06 de outubro de 2014:

> Art. 4º - O Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania" oferecerá, dentre outras, as seguintes ações:
> ...
> II - instrumento de **capacitação** dos professores indicados pelo Parceiro que irão executar o Programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania"; (BRASIL. CGU, 2014) (grifo nosso).

Em relação à participação nessas atividades de capacitação oferecidas pela CGU, sete participantes (30,4%) responderam ao questionário que não realizaram a capacitação ou qualificação para atuarem no Programa UPT.

A colaboradora entrevistada **E-4** foi uma das que afirmou não ter sido qualificada/capacitada: “Na verdade, a capacitação eu não fiz [...] Não me passaram nada. O que eu tive foi uma conversa com a coordenação e a direção da escola na época” (E-4). A ocorrência também foi comentada por **E-2**, conforme a seguir: “Não foi uma capacitação. A gente não teve tempo de fazer essa capacitação, para depois aplicar isso com mais calma. A gente tinha que estudar e depois passar essa aula. Nós estudamos cada uma na sua casa, sozinhas” (E-2); e ainda a entrevistada **E-5**, que disse que “se houvesse uma ação ou um preparo eu acredito que poderia ter sido mais interessante, mas a gente fez dentro do que foi possível” (E-5). Percebemos que não houve um momento de planejamento e orientação escolar que

esclarecesse os professores da importância dessa qualificação, no sentido de preparar seus docentes para um melhor desempenho nos desafios de suas práticas em sala de aula e em questões pertinentes ao programa, apesar de existir uma previsão orientadora e uma capacitação disponível na Plataforma AVAMEC, promovida pela própria CGU[52] e, ainda, a sugestão para que a escola (diretor/coordenador e/ou docente responsável pela aplicação), após a realização do curso na plataforma EaD, desenvolvesse uma etapa de capacitação presencial[53] (oficina) com seus professores. Percebemos, também, de acordo com os dados da pesquisa, um não atentamento preliminar, por parte da escola, principalmente no que tange às suas atribuições pactuadas, no sentido de direcionar seus profissionais dentro da Proposta do Programa e adjacente ao Projeto Educacional da Escola, no sentido de incentivar e informar seus professores acerca dessa capacitação.

A capacitação, nesta pesquisa, é considerada na concepção de "formação continuada", ao amparo do uso indistinto de termos como formação e capacitação, enquanto preparo dos cidadãos para o exercício das profissões, e tem relação direta com uma disputa de concepções, cuja dispersão, no caso específico da docência, pode ser observada, inclusive, na LDBEN. O Parágrafo Único do Artigo 61 da LDBEN, incluído pela Lei nº 12.014/2009, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, nos incisos I a III, destaca:

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e **em outras atividades**. (BRASIL, 2009) (grifo nosso).

Como se vê, no seu Inciso II, o texto da LDBEN, a partir da alteração legislativa ocorrida em 2009, assume o conceito de "capacitação em serviço" como fundamento de formação dos profissionais da educação, assim como dilata essa formação até em relação a experiências em "outras atividades" no inciso III, ampliando-a em relação a experiências de trabalho, valorizando conhecimentos obtidos mediante experiências laborais diversas. Reforçando esse entendimento, Gatti e Barreto (2009), em obra coordenada e publicada no mesmo ano, defenderam não existir clareza sobre o que se consideraria como formação continuada. Para Gatti, uma série de cursos e atividades abrangentes, realizados após a graduação, estão sendo consideradas como formação continuada, pelo fato de favorecerem ao desenvolvimento profissional, como congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos por

[52] Item (b), das "Atribuições da Secretaria de Educação/Escola", constante do Termo de Participação.
[53] Item 6.1, Unidade VI, da Capacitação no Programa UPT (Plataforma AVAMEC).

instituições presenciais ou à distância, assim como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, entre outros, mesmo que não proporcionem trocas. Paulo Freire (2003, p. 28) também defende que a busca por formação deve partir do mundo do trabalho que cada docente vivencia: "Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante".

O exercício da cidadania pressupõe o trânsito e acesso ao conhecimento, a aquisição e o aprimoramento das capacidades que favoreçam ao ser humano posicionar-se criticamente diante de decisões que lhe afetam. A exigência de um perfil docente para lidar com as transformações sociais oferece desafios – como a formação permanente, o preparo para interagir com os alunos, formar cidadãos críticos, participativos, dentre outros – que recomendam a continuidade da formação para trabalhar suas habilidades, articular de conhecimentos e prepará-lo para o desenvolvimento de competências básicas e necessárias ao seu trabalho. Nesse sentido, Libâneo (2008, p. 227) destaca que: "A Formação Continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional".

Quanto aos que participaram da capacitação proposta pela CGU, observando manifestações, sublinhamos a fala da colaboradora entrevistada **E-1,** que informou que, enquanto estava na coordenação pedagógica, realizou o "treinamento on-line à época", todavia, fez críticas à modalidade ofertada para capacitação:

> Eu achei falho, porque estando ali só on-line você não tira todas as dúvidas. Eu acho que teria que ser presencial, p. ex, se a Prefeitura vai dar uma oportunidade dessas, então teria que convocar ou ter um funcionário da equipe que vai lá trabalhar essas pessoas [...] a gente tem muita reunião, muita informação, e os monitores também, então porque não convocar esse monitor, que vai trabalhar esse projeto, para ele estar fazendo uma formação presencial? (E-1, entrevista, 2021).

A entrevistada **E-1** acrescentou que a capacitação on-line realizada não teria cumprido a função de preparar adequadamente a equipe da sua escola para desenvolver este programa. Segundo ela:

> A gente foi assim, lendo, trabalhando, pesquisando e só depois que a gente já caiu na real de como era trabalhar e aí o projeto já tinha até acabado. Começamos até atrasados, porque esse preparo a gente tem que pensar. Colocar um material bom desse na mão de "menino", sem ter aquele preparo, não vale a pena. Se você já tem uma formação adequada, que vai te preparar para receber e trabalhar esse material, é importante demais. (E-1, entrevista, 2021).

Atitudes como essa, registrada na fala anterior, por iniciativa própria da profissional docente, também foi confirmada por outros participantes do programa, como é o caso da entrevistada **E-4,** que assim se manifestou: "[...] eu recebi o material e eu estudei, eu folheei, e tentei executar da melhor forma possível" (E-4). Em atenção aos pensamentos de Ball (1994), reproduzidos por Mainardes, as políticas são sempre "um processo de vir a ser", pois possibilidades de leituras de uma mesma política são muitas, movendo esse constante processo de reinterpretação.

Percebemos, a partir dessas manifestações, que muitos professores se viam com a missão de fazer, mas muitas vezes mobilizando saberes já incorporados durante suas trajetórias de formação e utilizando os saberes da prática. Mainardes (2006), ao interpretar as proposições de Ball e colaboradores, refletiu sobre isso, asseverando que o Contexto da Prática é a situação na qual a política está sujeita à interpretação e recriação, produzindo consequências e, às vezes, mudanças e transformações na política original. Reconhecemos nestes ensinamentos a importância dos saberes pela prática, pois eles permitem ao docente confrontar suas teorias diante das dificuldades e desafios que surgem.

A formação continuada de Professores está diretamente relacionada à qualificação profissional, afirmação consoante ao posicionamento de Arroyo (2000, p. 18), quando destaca que o ofício do professor remete a "um fazer qualificado, profissional". Esse processo de formação envolve a escola e os profissionais que dela fazem parte, observando-se a efetivação dessa formação em serviço e fora dele, assim descrito por Libâneo (2008):

> [...] dentro da jornada de trabalho: ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância, etc.; e fora da jornada de trabalho: congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas. (LIBÂNEO, 2008, p. 229).

A realização da formação dentro e fora do serviço remete responsabilidade tanto dos professores, quanto das instituições. Sabemos que compete aos governos (União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração) o dever de promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, nos termos do art. 62, parágrafo primeiro, da LDBEN. Todavia, a impulsão por essa formação permanente fora do serviço, se interpretada numa perspectiva de autoformação, mereceu ressalvas de Bragança (2011), quando alertou que o docente precisa estar atento para não se permitir a uma responsabilização excessiva pela sua própria formação, como parece estar acontecendo no atual cenário da formação continuada. Isso porque estes profissionais vivem o dilema entre consumir

as capacitações ofertadas pelo governo ou buscar individualmente, por sua própria conta, ações de aperfeiçoamento profissional.

Entende-se por formação docente, conforme proposições de Garcia (1999), os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, para adquirem ou melhorem seus conhecimentos, lhes permitindo intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Freire (1993) defendeu que o objeto da formação docente é um processo dinâmico, inconcluso e que, de acordo o referido autor, "é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. A educação é um processo permanente em razão da infinidade do ser humano [...]. A educação e a formação permanente se fundam aí". (FREIRE, 1993, p. 22-23).

A proposta didática concebida no UPT possibilita a utilização de temas abrangentes de forma integrada, conforme participantes manifestaram nesta pesquisa. Em vista da importância da abordagem de temas contemporâneos transversais na facilitação e condução das ações do Programa UPT, em resposta aos questionários encaminhados, para a grande maioria dos participantes (87%), 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. Os participantes da pesquisa externaram a importância da interdisciplinaridade e transversalidade na implementação das ações do programa, assim como a forte recíproca entre elas. Aliás, a entrevistada **E-1** mencionou que "a comunidade tem a demanda por essas questões" e, como a monitora de sua escola já "trabalhava sentimentos, outra hora problemas nas famílias, várias situações", quando o programa chegou, foram vistas tantas coisas interessantes, foi observado que "é um material muito rico, os temas e o textos muito ricos", tanto que a entrevistada falou com a monitora: "[...] você vai trabalhar com os meninos. E ela gostou de ter trabalhado com eles em cima do projeto" (E-1).

A proposta presente nas ações do Programa UPT necessita preparo dos professores, inclusive porque na capacitação são discutidos os fundamentos do programa, as formas de participação, o projeto pedagógico, o material didático e demais orientações para multiplicação presencial dessas informações aos demais participantes na escola, contribuindo no desenvolvimento de habilidades de atuação em diferentes conjunturas associadas à formação cidadã, coerentes com o atual contexto complexo e desafiador. Rojo (2000) destacou o avanço proporcionado nas políticas educacionais a partir do incentivo à utilização dos temas curriculares transversais e interdisciplinares no ensino fundamental, uma vez que essa vivência em sala de aula, segundo Silva e Santana (2018), consentirá aproximar elementos do cotidiano

e construir uma correlação entre o que se aprende com o que se vive. A articulação interdisciplinar acontece a partir do momento em que o profissional está apto para romper com as atitudes de compartimentação do conhecimento, articulando saberes que, a priori, ficariam restritos às suas disciplinas, alcançando a percepção do saber com uma visão multidimensional. Isso possibilita articulação dos saberes do cotidiano, saberes culturais ou sociais para um alcance da totalidade do conhecimento. Essa maturidade e construção do conhecimento ao longo da vida, correlacionada com o preparo continuado, amplia as competências para a formação das pessoas para a vida em sociedade, ressaltando os aspectos cognitivos, éticos ou culturais (NÓVOA, 1999).

Formar professores, na perspectiva permanente, não se refere a treiná-lo. Diferentemente disso, busca-se ampliar sua capacidade de reflexão crítica e sua autonomia sobre o trabalho, capaz de formá-lo para reconhecer suas necessidades, na busca pela transformação das suas práticas, ao acreditar que, conforme Imbernón (2010), a formação de professores, baseada em situações problemáticas, centradas nos problemas da prática, responde às necessidades definidas da escola. Tendo executado as ações do programa sem realização de capacitação, a entrevistada **E-4** ressaltou: "[...] eu acho sempre muito válido aprender, conhecer ou aplicar novas metodologias [...] mas só a disposição (do professor), infelizmente, às vezes é complicado. A gente não consegue mesmo não!" (E-4).

As escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, tiveram possibilidade de articular as abordagens de temas contemporâneos, assuntos transversais e correlatos à ética e à cidadania, no intuito de reforçar a consciência cidadã dos estudantes, por meio dos materiais disponibilizados a partir do programa. Não obstante a disponibilidade de ações de capacitação pela CGU, conforme previsto no artigo 4º da Portaria CGU nº 2.308/2014, a entrevistada **E-2** disse que "[...] da escola, ou uma outra pessoa (para capacitar), não teve. Fui eu a outra professora fazendo, a gente se virando para fazer" (E-2).

No mesmo sentido, a entrevistada **E-3** disse que "poderiam ter feito reunião com as professoras, organizar o repasse de informações. Uma troca de experiência [...] Mas não houve nada disso. Não houve esse intercâmbio" (E-3). Observamos, desta última manifestação, a demanda por uma espécie de formação presencial, nos moldes daquela que já é orientada no programa para ser realizada após a capacitação virtual. Ainda quanto ao tema, a entrevistada **E-4** acrescentou: "na época houve uma falha de comunicação. Eu não sei lhe falar se foi uma falha com relação à escola, ou da escola para com a gente, para nós professores [...] mas houve uma falha sim" (E-4).

Esses relatos indicam que a capacitação do programa não chegou ao conhecimento dos professores e profissionais da docência, sugerindo evidências que apontam que o programa tenha sido implementado sem uma referência similar nas escolas, decorrente de eventos que se relacionam com adversidades no planejamento e reflexos na execução das atividades. Essa dispersão na forma de condução das ações do programa foi confirmada em um relatório de resultados do monitoramento do Programa UPT, realizado pela PBH[54] e CGU ao final da execução em 2018, quando a direção de uma das escolas confirmou que, em sua unidade escolar, "o próprio professor fez sua organização". Percebe-se que, mesmo sem uma devida qualificação para atuarem no programa, de acordo com os dados da pesquisa, os docentes entrevistados mobilizaram seus saberes e os colocaram em favor dos desafios que ali estavam sendo propostos. Esse é um tipo de mobilização que normalmente acontece na prática docente, conforme Tardif (2010), quando o professor se lança aos desafios da sala de aula, tendo como amparo conhecimentos e experiências que carregam consigo.

No planejamento do exercício profissional, para Tardif (2000), o que caracteriza o professor é um conjunto de conhecimentos, chamados de saber docente, e não exclusivamente o domínio de um conteúdo. Os processos de formação inicial e continuada são complementares e aliados no enfrentamento das questões e dilemas que surgem na prática docente. Por mais eficiente que seja, segundo Libâneo e Pimenta (2006), a capacitação inicial postula formação permanente para auxiliar o professor a superar as necessidades exigidas para melhorar a qualidade social da educação.

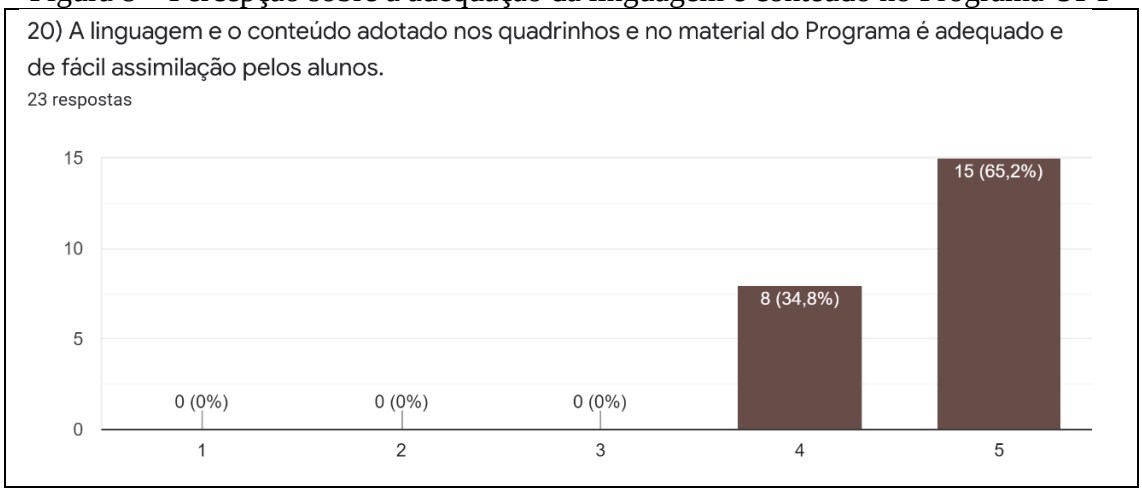
5.4. Os saberes da prática e as atividades do programa

Por meio do questionário foi perquirido sobre se os profissionais envolvidos no trabalho docente conseguiram utilizar os conteúdos dos materiais didáticos fornecidos pela CGU, quando a maior parte (74%), total ou parcialmente, disse que foi possível se apropriar e utilizar, com facilidade, os materiais. Nessa direção, a entrevistada **E-4:** "a minha turma tinha grandes dificuldades com relação à leitura, mas eu não me lembro de ter tido problema. Têm imagens (quadrinhos) [...]" (E-4). Todos os participantes (100%) concordaram, total ou parcialmente, que a linguagem e o conteúdo adotado nos quadrinhos e no material do programa eram

[54] A execução e monitoramento do Programa UPT nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte foi objeto de um levantamento realizado pela PBH e a CGU, relativo ao ano de 2018, o qual será abordado na seção 5.5 desta dissertação.

adequados e de fácil assimilação pelos estudantes, conforme ilustra a figura a seguir, construída a partir das mencionadas respostas.

Figura 8 – Percepção sobre a adequação da linguagem e conteúdo no Programa UPT



Fonte: Questionários respondidos via Google Forms pelos participantes da pesquisa

Ainda que a linguagem tenha sido considerada de fácil assimilação, alguns participantes (34,7%) informaram, em resposta aos questionários, que precisaram adaptar a linguagem para que o conteúdo adotado no material do Programa UPT fosse assimilado pelos estudantes.

De todo modo, a facilidade informada quanto à apropriação, utilização e linguagem do material contrasta, de acordo com os dados da pesquisa, com as reivindicações e queixas pela ausência de qualificação para lidar com as ações do programa. Umas das questões que podemos registrar, de acordo com as falas dos docentes, foi a insegurança surgida em relação ao tempo disponível para realizar as atividades propostas pelo UPT, seja por questões estratégicas, operacionais, didáticas e/ou metodológicas. As manifestações da entrevistada **E-5** ilustram a situação:

> Teve coisa que eu não consegui passar. E não foi nem questão de tempo, mas por falta de planejamento para articular com os outros educadores, porque havia outras atividades que interferiam, enfim, deveria ter sido mais planejado [...] Eu tentei fazer direitinho, mas se tivesse o curso seria perfeito. (E-5, entrevista, 2022).

Das entrevistas, foi possível perceber um desejo por trocas de experiências, oportunidades de compartilhamento de conhecimentos e na busca de ações mais coerentes para cada situação emergente que ia surgindo na prática. Nesse sentido, ressaltamos que a fala da **E-4** vai nesse sentido: “eu desenvolvi o projeto de forma isolada e não fiquei sabendo o que aconteceu em outras escolas [...] de repente uma participação, um encontro, uma troca de experiências com as escolas que estão participando, acho que é muito válido também” (E-4).

É caraterístico, como identificado a partir das entrevistas, que dentro das salas de aula muitos profissionais envolvidos no trabalho docente estabeleçam uma relação de troca de conhecimentos com colegas mais experientes, sendo esses colegas uma fonte de aprendizagem. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), isso ocorre porque os professores filtram e selecionam outros saberes, julgados e avaliados, e então objetivam um saber formado pela junção de todos os outros retraduzidos e submetidos ao processo de validação pela prática. A pretensão por essa relação de compartilhamento de experiências é evidenciada em entrevistas, como demostrou a colaboradora **E-5**: "Toda troca de experiências é muito bem-vinda [...] Foi muito legal, mas eu fiz numa situação assim meio isolada" (E-5). Em outro momento, ela acrescentou que "se mais pessoas fazem, é muito mais fácil trocar experiência com essa pessoa para fazer um trabalho em conjunto, uma troca de ideia. E se tem mais pessoas envolvidas, fica mais fácil trocar experiências" (E-5). Questionando-se as entrevistadas sobre se tinham conhecimento de outras escolas que estiveram participando da execução de ações do programa, para uma aproximação e compartilhamento de experiências, as respostas foram negativas:

> Isso aí eu não sei te responder, mas como não houve uma propaganda, não houve uma divulgação [...] (E-2, entrevista, 2022).
>
> Não. Não fiquei sabendo de ninguém. (E-3, entrevista,2022).
>
> [...] eu desenvolvi o projeto de forma isolada e não fiquei sabendo o que aconteceu em outras escolas. (E-4, entrevista, 2022).
>
> [...] eu fiz numa situação assim meio isolada. Eu nem sei se a minha própria escola ficou inteirada ou até que ponto teria ela ficado inteirada disso tudo (E-5, entrevista, 2022).

Ante a ausência uma articulação visando troca de experiências para a condução das ações do programa, as entrevistadas foram registrando como os docentes fizeram para amenizar essa questão. Em geral, as declarações que surgiam reforçavam a superação individualizada dos profissionais envolvidos na docência, valendo-se de experiências práticas e artifícios pessoais e variados para alcançar os objetivos propostos, inclusive por meio de afinidades pessoais com o tema, superação, criatividade, entre outras experiências, conforme trechos destacados das entrevistas realizadas:

> [...] a minha turma era a que, na época, deu mais dor de cabeça para a escola, com nota, com defasagem, com tantos problemas [...] se não tivesse o meu empenho, de querer [...] (E-4, entrevista, 2022).
>
> [...] depende do querer profissional, o querer trabalhar. Porque se chegar e mostrar esse livro para criança e não quiser trabalhar com ela dentro de sala de aula, não adianta. O material é rico, mas se não quiser, não adianta. (E-3, entrevista, 2022).
>
> [...] depende do profissional que vai trabalhar. Depende do querer. (E-5, entrevista, 2022).

Assim, amparado nas entrevistas, foi possível observar que a vivência e práticas em sala de aula foram os importantes aliados na tentativa de superação das adversidades e obstáculos que se apresentavam, sendo as experiências adquiridas ao longo da prática um importante elo para a construção dos saberes docentes. Mesmo porque, as políticas não são fixas e imutáveis, sendo sujeitas a interpretações e ressignificações pelos sujeitos ao longo de distintas leituras, muitas vezes voltadas às respostas aos problemas da prática. (BALL E MAINARDES, 2011, p. 14).

Na mesma direção, Tardif (2010) discorre sobre a importância dos saberes experienciais, destacando que os professores trazem consigo experiências, uma vez que essas correlacionam invariavelmente com o outro e com o mundo. Esses docentes edificam suas práticas contrastadas com outros saberes e teorias. Para o autor, a importância da prática, como um processo de aprendizagem, é porque possibilita aos professores a adaptação à profissão (TARDIF, 2010). A dedicação e saberes da prática são claramente mobilizados para que se alcancem objetivos, como fica evidente na fala da entrevistada **E-2**:

> Não sei se é porque eu também gosto, mas a gente coloca muita vontade, né, de tentar fazer o melhor e de motivá-los também [...] como eu trabalhava muito com a conversa, com a visão crítica, de interpretar o texto e aí, dentro daquele texto, eu poderia fazer a interpretação e uma visão crítica e colocar dentro de outro conteúdo. Eu dou aula assim, ultrapasso o que está ali. Eu quero ouvir meus alunos, o que eles pensam e eu levava isso para o outro conteúdo de uma forma. (E-2, entrevista, 2022).

Esse conjunto de vivências e saberes possibilitou caminhos e análises que desvelaram variadas formas encontradas pelos docentes para debater os temas relacionados à ética e cidadania em sala de aula, conforme proposição do Programa UPT. Os trechos a seguir destacam algumas veredas pelas quais os professores optaram e sugeriram para ações do programa:

> As crianças gostam muito de teatro. Então a gente coloca as questões e depois faz um debate. Eles vão assistir e depois a gente pode conversar sobre aquilo, discutir, fazer uma roda de debates. Eles gostam. É aí que nós vamos criar pessoas realmente críticas. É fazer com que eles pensem o que eles entenderam. Saindo do texto. Pode ser um miniteatro, uma música, inserir coisas assim mais palpáveis. Brincadeiras, joguinhos. (E-2, entrevista, 2022).

> Gosto muito de trabalhar com a literatura, as fábulas que trazem assuntos morais. Os contos de fadas transmitem mensagens [...] as autoavaliações também eu acho bem bacana, tem bastante coisa [...] O debate, pegando 10min no início da aula, e falar sobre um tema [...] eles se sentirem responsáveis pelos atos, pelo que eles fazem. (E-4, entrevista, 2022).

Essa reunião de experiências é abordada por Tardif (2000), ao relacionar essas aprendizagens e sobre o quanto o tempo de trabalho "é fundamental na aquisição do sentimento de competência e na implantação da estruturação da prática". (TARDIF, 2000, p. 14). Os saberes ligados ao trabalho seriam temporais, uma vez que construídos progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu "saber trabalhar". (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Nesse sentido, temos que uma grande parte desses docentes (83%) possuíam mais de 10 anos de experiência por ocasião da atuação nas ações do programa, ou seja, um considerável tempo no exercício da docência. Esses professores acabam por desenvolver saberes e experiências no exercício e ao longo do tempo e da prática, por meio de reflexões que surgem, sendo possível atribuir sentido às teorias, ao tempo em que se minimizam as dificuldades encontradas neste caminho, quando as circunstâncias ou o planejamento abrem espaços para o compartilhamento e troca de experiências e saberes com os demais profissionais envolvidos no trabalho docente. Essa formação, pela prática, ilustra e nos mostra, tendo em vista os dados da pesquisa, que esses professores se ancoram nessa experiência para o enfrentamento dos desafios de se colocar, em prática, o programa.

5.4.1 Considerações sobre a distribuição geográfica das ações do programa

Na seção anterior foi abordado, entre outros, o desconhecimento dos participantes em relação às outras escolas que estivessem participando da execução de ações do programa, dificultando uma articulação para compartilhamento de experiências. A aproximação de conhecimentos é a origem dos saberes da experiência, também conhecido como saber fazer do professor. Tardif (2010) esclarece como se dá essa construção:

> Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos 'macetes', dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores. (TARDIF, 2010, p. 53).

As revelações relativas às dificuldades de compartilhamento de experiências, por desconhecimento de outros locais onde o programa vinha sendo realizado, de certa forma tem relação com as respostas da maioria (78,3%) que informou, segundo sua percepção, que o programa não era conhecido pela comunidade em geral. Ou seja, uma vez que o programa era

visto como desconhecido, as chances de encontrar um docente para de troca de experiências sobre o programa viam-se reduzidas, dificultando relações que Cunha (2012) retratou como um tipo de troca de saberes, que permitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado na discussão coletiva.

Como se vê, essa questão adjacente à categorização inicialmente estabelecida, que acabou surgindo ao longo da pesquisa, se mostrou como uma oportunidade, um tipo de serendipidade nas definições de Cunha, Clegg e Rego (2015). Vale dizer, as reiteradas declarações entre os participantes sobre o desconhecimento das escolas que estariam desenvolvendo o UPT geraram inquietação para se conhecer a abrangência geográfica do programa e sua cobertura em relação à totalidade de escolas públicas municipais da cidade de Belo Horizonte.

Essas questões de abrangência do programa, no contexto das escolas públicas municipais de um município, estariam ligadas ao campo de análise de desempenho de uma política pública. Conforme aponta Meneguin *et al.* (2015), bem como já havia feito Rua (2014), na abordagem da qualidade e gestão de resultados das políticas públicas, o desempenho dos objetos de uma política pública, entre outros critérios, pode ser analisado à luz de perspectivas como eficácia, efetividade e eficiência, a depender do que se tem em vista na avaliação.

Rua (2014) esclarece que a eficácia observa a contribuição de um evento para o cumprimento de metas e objetivos almejados, dizendo, também, sobre "grau de alcance das metas programadas em um determinado período de tempo, independentemente dos custos implicados". (MENEGUIN *et al*., 2015, p. 6). Já a efetividade diz respeito ao alcance dos resultados pretendidos, a médio e longo prazo, nos termos definidos no Manual de Auditoria Operacional do TCU. Relaciona-se com a ideia de qualidade e produtividade das ações realizadas, estabelecendo conexão entre os resultados de uma ação ou programa e os objetivos pretendidos, traduzidos pelos objetivos finalísticos da intervenção (MENEGUIN *et al*., 2015). Nas palavras de Rua (2014, p. 113), a efetividade "relaciona produtos com seus efeitos na realidade que se quer transformar, ou seja, consequências". A importância de se verificar a efetividade traz respostas sobre se política pública conseguiu alterar a realidade social, no sentido de interceder sobre a questão inicial que levou à formulação e à execução da política (MENEGUIN *et al*., 2013).

A eficiência é a relação entre os bens e serviços gerados por uma atividade (produtos) e os custos empregados para produzi-los num período de tempo considerado, sendo sua avaliação utilizada para melhoria dos processos, para conter ou obstar desperdícios e o desvio de recursos,

até como forma de equilibrar a capacidade do Estado na racionalização de despesas (MENEGUIN *et al.*, 2015, p.6; SERPA, 2007; BITTENCOURT, 2005). Esta pesquisa não se propôs a esgotar o tema ou se deter sobre a totalidade das relações que cercam a elaboração e implementação das ações de uma política pública, abrindo espaço para que novas pesquisas possam abordar as relações entre produtos e os custos dos insumos, sejam eles financeiros, materiais, temporais, além de valores em investimentos humanos, inclusive quanto ao possível viés relativo à eficiência do Programa UPT.

Assim, centrados na eficácia e a efetividade de uma política pública, muitas vezes incorre-se na combinação de métodos quantitativos e qualitativos, que comparem os efeitos do programa sobre a sociedade. Não é um método simples, tendo em vista a dificuldade de estabelecimento das relações de causalidade. Meneguin *et al.* (2013, p. 20) adverte que "outros fatores, inclusive os não observáveis, podem distorcer a medição do efeito que supostamente deveria existir entre os produtos e os objetivos de curto prazo (eficácia), da mesma forma que entre estes e os resultados de longo prazo (efetividade)".

Em se tratando de eficácia, considerando a fase posterior da formulação, passamos a uma das abordagens sobre o estágio no qual uma política pública já se encontra em andamento, em execução. Uma análise *ex post* é um instrumento para a tomada de decisões ao longo da execução da política, possibilitando à gestão aprimorar ou saber qual meta precisa atenção e, em alguns casos, dizer se tal política deve ser suspensa ou substituída. Nesse caso, alguns métodos específicos podem ser utilizados para tratar do monitoramento e avaliação quanto ao grau de alcance das metas programadas em um determinado período de tempo. Por meio de instrumental estatístico é possível saber a relevância dos números da execução.

Esta pesquisa se propôs conhecer os dados relativos ao alcance geográfico das ações do UPT dentro do município de Belo Horizonte, revelando em qual intensidade o programa foi executado, bem como os número de unidades escolares que participaram em cada ano e a quantidade de estudantes contemplados.

Nesse sentido, em relação ao alcance proporcional da execução do programa, se comparado com o número total de escolas do município no período de 2016 a 2020, foram utilizadas as bases de dados fornecidas pela CGU e confrontados esses números com os do Censo Escolar, publicados nas bases de dados do conjunto de painéis de *Business Intelligence* do Inep (Inep Data). O quadro a seguir apresenta números relativos à quantidade de escolas municipais que efetivamente executaram UPT e a representatividade desse alcance contrastado com o número total de escolas municipais na cidade de Belo Horizonte:

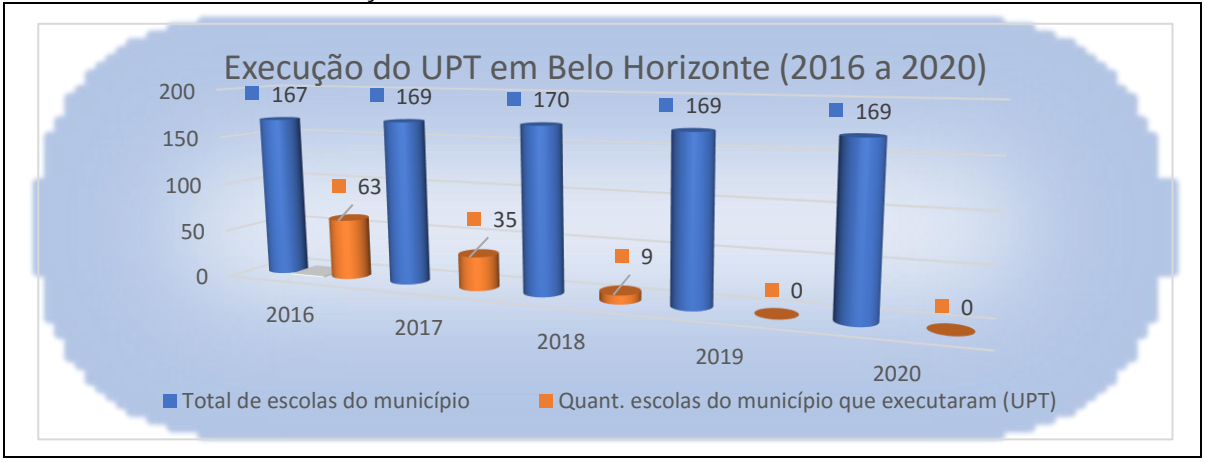
Tabela 2 - Execução do UPT no Ensino Fundamental I /Anos Iniciais (2016 a 2020)

Belo Horizonte	2016	2017	2018	2019	2020
Total de escolas municipais	167	169	170	169	169
Quant. escolas municipais que efetivamente executaram UPT	63 (38%)	35 (21%)	09 (5%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: desenvolvido pelo autor com base nos dados da CGU e do Censo Escolar (Inep Data)

Os números obtidos esboçam a representatividade da execução num intervalo de cinco anos. Em 2016, praticamente 38% das escolas do município tiveram turmas realizando o programa. Entretanto, uma queda nesses números é observada nos anos seguintes, sendo que em 2017 o programa foi realizado em 21% das unidades escolares municipais e em 2018 apenas 5% das unidades realizaram o UPT. Nos anos de 2019 e 2020, conforme dados consultados, o UPT não foi realizado em nenhuma escola da cidade (0%). O grau de alcance da realização do programa, considerando-se as unidades escolares públicas municipais, é exibido na representação gráfica a seguir:

Gráfico 1 – Execução do UPT nos últimos 5 anos em Belo Horizonte/MG



Fonte: Bases de dados da CGU e Censo Escolar publicados nas bases de dados Inep Data.

Esse decréscimo relativo ao número de escolas a partir de 2018 e, por conseguinte, do número de estudantes abrangidos, conforme informações apresentadas pela CGU, deveu-se a uma remodelagem do programa iniciada em 2018 e intensificada em 2019. A reformulação buscou alcançar a forma virtual para disseminação do material didático, bem como ajustes na política de financiamento da impressão e remessa de materiais, o que culminou, inclusive, na formalização de parcerias para essa finalidade, a exemplo celebração do Termo de Cooperação Técnica e Financeira nº 01/2018 com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), a quem ficou incumbido o ônus na qualidade de apoiador financeiro do Projeto. Assim, no ano de 2019, não houve a realização do UPT na cidade de Belo Horizonte, tendo em vista que este ano foi marcado pela intensificação da reformulação e atualização do material visando à

universalização do programa, que passaria a ser oferecido em formato digital e interativo. Quanto ao ano de 2020, a CGU entendeu prudente não executar o programa nas escolas do município, tendo em vista as incertezas que pairavam no calendário escolar devido à crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19.

Quanto ao número de alunos atendidos pelo Programa UPT na cidade de Belo Horizonte no período, ao longo dos cinco anos verificados nesta pesquisa (2016 a 2020), as ações educacionais foram desenvolvidas com 6.408 estudantes de escolas públicas municipais. A distribuição geográfica da participação dos estudantes, nesse recorte temporal, revela que a região atendida pela Prefeitura de Belo Horizonte que teve maior número de alunos participantes do programa foi a regional Barreiro (1.349 estudantes), acompanhada por Venda Nova (1.101 estudantes), Nordeste (903 estudantes), Leste (876 estudantes), e seguindo esse decréscimo da participação pelas demais regionais, sendo que a região Oeste (com 190 estudantes) foi a regional que teve menor número de alunos participantes. A tabela a seguir demonstra a distribuição desses estudantes por regionais e por ano:

Tabela 3 – Nº de alunos atendidos pelo Programa UPT em BH/MG (2016 a 2020)

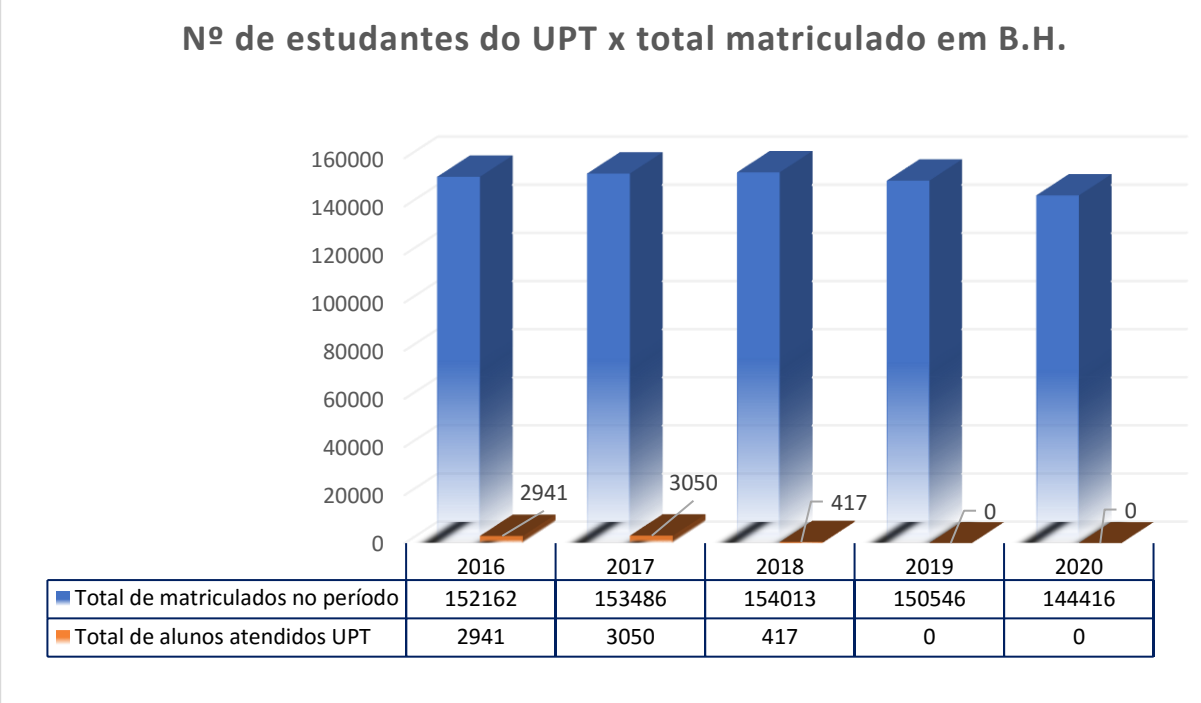
Regional da Prefeitura	2016	2017	2018	2019	2020	**Total de alunos**
Barreiro	677	648	24	0	0	**1.349**
Venda Nova	636	437	28	0	0	**1.101**
Nordeste	466	384	53	0	0	**903**
Leste	254	569	53	0	0	**876**
Pampulha	279	239	52	0	0	**570**
Norte	127	369	40	0	0	**536**
Centro Sul	207	248	62	0	0	**517**
Noroeste	159	156	51	0	0	**366**
Oeste	136	0	54	0	0	**190**
Total de alunos	**2.941**	**3.050**	**417**	**0**	**0**	**6.408**

Fonte: Bases de dados fornecidas pela CGU

Uma comparação dos números anuais de estudantes participantes do programa indicam o alcance relativo do UPT em relação aos números totais de matriculados nas escolas públicas municipais, de modo que *(i)* em 2016, as escolas públicas municipais contavam com 152.162 matriculados, sendo que 1,93% participou do UPT (2.941 estudantes); *(ii)* em 2017, o número de alunos nas escolas públicas municipais era de 153.162 matriculados, sendo que 2,00% participou do UPT (3.050 estudantes); *(iii)* em 2018, esse segmento municipal contava com 154.013 matriculados, mas apenas 0,27% participou do UPT (417 estudantes), representando uma redução significativa; e em 2019 e 2020, conforme já dito, o programa não foi realizado nas escolas do município. O grau de alcance do Programa UPT entre os alunos matriculados na

rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte encontra-se exibido na representação gráfica a seguir:

Gráfico 2 – Abrangência do UPT comparada com o número de estudantes matriculados



	2016	2017	2018	2019	2020
Total de matriculados no período	152162	153486	154013	150546	144416
Total de alunos atendidos UPT	2941	3050	417	0	0

Fonte: Bases de dados da CGU e Censo Escolar publicados nas bases de dados Inep Data.

Como se pode observar, num recorte temporal proposto de cinco anos, constatou-se que o UPT esteve em atividade por apenas três anos, tendo sido interrompido por dois anos, na cidade de Belo Horizonte, devido às reformulações pelas quais o programa passou. Incertezas quanto à possível descontinuidade, ou intercorrências no prosseguimento da iniciativa educacional, muitas vezes resultam em recomeços que implicam rearticulações políticas, de insumos, infraestrutura e, ainda, desmobilizações e mobilizações de profissionais envolvidos no trabalho docente. Essas incertezas podem interferir no ciclo de uma política pública, ingerindo em suas fases ou etapas, descritas por Howlett e Ramesh (2003) como agenda, formulações, tomada de decisão, implementação, avaliação, por vezes interrompendo maturação e experiências cumulativas que possibilitariam ajustes e adaptações às realidades locais, a partir de análises críticas de sua trajetória, desde a formulação inicial até seus efeitos (MAINARDES, 2006).

A representação estatística do alcance indicou que 38% das unidades escolares públicas municipais realizaram atividades do programa no 2016, em que pesem essas ações representarem apenas 1,93% do universo de estudantes matriculados nas referidas escolas da Prefeitura. No ano de 2017, a constatação foi que houve uma redução para 21% do número de escolas da Prefeitura que realizaram ações do programa, contudo o UPT atendeu a 2% do

universo de estudantes matriculados na cidade, o que representou ligeiro acréscimo de alunos realizando atividades do programa. A cidade de Belo Horizonte possui nove regionais administrativas, sendo que em 2018 o programa foi realizado em apenas uma escola de cada dessas regiões, o que refletiu numa brusca queda de realização do programa, alcançando apenas 5% das escolas municipais e atendendo apenas 0,27% do universo de estudantes matriculados nas escolas públicas do município. Esses números relativos à cobertura geográfica dentro do município, ou em relação ao número de unidades escolares, ou ainda em relação ao número de estudantes matriculados, denota o desafio que a gestão do programa tem pela frente na tentativa de ampliar o alcance dessa ação educacional, que também seguiu interrompida em 2021, ainda em função da pandemia, e está retomando as ações nas escolas do município no ano de 2022, conforme informações prestadas e movimentações realizadas pela CGU.

Cumpre ainda abordar a universalização do acesso aos conteúdos didáticos do programa, mencionada como resultado das reformulações pelas quais o programa passou a partir de 2018. Sabe-se que as tecnologias aplicadas à educação podem estar presentes para encurtar a distância em relação aos estudantes e, à luz das inovações tecnológicas, proporcionar superação de barreiras logísticas, a exemplo da adaptação do material didático do programa da forma física para o formato digital e interativo, afinal, “as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo”. (MORAN apud CONSTANTIN, 2020, p. 26).

Todavia, vale lembrar que o efetivo acesso deste aluno aos conteúdos do UPT seguirá dependendo da adesão voluntária dos entes escolares aos quais ele esteja matriculado (públicos ou privados), mediante assinatura de termo de adesão ou participação, o que de forma determinante mantém interferência na real universalização do acesso dos estudantes aos conteúdos do programa, representando assim uma limitação deste acesso.

Cumpre ainda mencionar que os materiais didáticos passaram por um processo de reformulação visando superar barreiras logísticas, a partir de sugestões dos profissionais que atuaram na implementação das ações do programa. Assim, os materiais que eram impressos passaram por uma adaptação do seu conteúdo para um formato digital e interativo, possibilitando que qualquer instituição educacional, pública ou privada, que prévia e voluntariamente venha aderir às regras do UPT, possa participar do programa a partir de qualquer lugar do país, motivo pelo qual esses esforços ficaram conhecidos como universalização do acesso. Compreendemos, de acordo com os dados da pesquisa, que essa nova forma de fazer chegar o programa às escolas facilitou e otimizou o acesso, mediante utilização inovadoras Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), capazes de

atender ao gigante desafio de universalizar o acesso ao UPT, contudo, na visão de Constantin (2020, p. 41), “esse foi apenas um passo inicial rumo à democratização do acesso”. Ainda que assim interpretado, como um primeiro passo, o que se viu, neste contexto de reformulações, foi que os conceitos e sugestões dos docentes, que se manifestaram em levantamentos e pesquisas realizadas pelas equipes da CGU, adquiriram legitimidade e formaram um discurso de base para a política, conforme preconizado por Ball (1994) e destacado por Mainardes (2006).

Essa transição, pela qual passou o programa, corrobora com um viés voltado à promoção de um processo educacional que insere o uso de tecnologias aplicadas à educação, aprimorando o alcance e a universalização do acesso aos estudantes infantojuvenis nos diversos Estados do país. Essa ampliação do formato, e o uso de tecnologias, possibilita ainda diminuir a distância entre as classes, promovendo acessibilidade e empoderamento para os excluídos. Para Freire (1996, p. 87), que já demostrava essa preocupação com o uso das tecnologias para a educação, elas precisam estar também a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais menos favorecidas, numa tentativa de mitigar disparidades e corrigir exclusão dessas massas, tal qual Jessé Souza (2018) abordou em suas obras, viabilizando possibilidades de ascensão social a partir de experiências cidadãs.

Entendemos que, mesmo que a apresentação do material tenha sido modificada, é importante que o professor tenha propriedade e domine o instrumento que está sendo utilizado, seja ele em formato digital ou físico, como é o caso das revistinhas em quadrinhos impressas. Entendemos que não se trata da forma de apresentação dos materiais, mas a metodologia de condução do professor, mediante o que está sendo proposto.

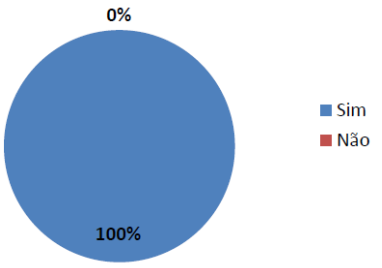
O percurso de descobertas tratado nesta seção nos proporcionou acesso a essas informações relativas à abrangência da ação educacional no âmbito das escolas públicas municipais e a compreensão de alguns dos motivos justificariam as dificuldades de os professores encontrarem outras escolas participantes das ações do Programa UPT para troca de experiências. Ao observarmos os dados da Tabela 2, constata-se que o programa não foi realizado nos anos de 2019 e 2020, havendo uma retração do número de escolas públicas municipais participantes entre 2016 e 2018. Neste último ano da série, o programa esteve presente em apenas 01 (uma) escola de cada regional administrativa da Prefeitura, ou seja, em 2018, o UPT contou apenas com realização em nove escolas, o que representa somente 5% do total de escolas do município.

5.5. Outras considerações sobre as repercussões das ações do Programa e a significância do conhecimento

Por ocasião dos trabalhos de campo deste estudo, tivemos acesso a uma pesquisa institucional consolidada pela CGU, realizada em nível nacional, para a verificação da aplicação do Programa UPT após o final da execução das ações nos anos de 2016 e 2017. Nesse levantamento, os professores participantes do Programa UPT de todo o país responderam a um questionário eletrônico que utilizou a ferramenta LimeSurvey.

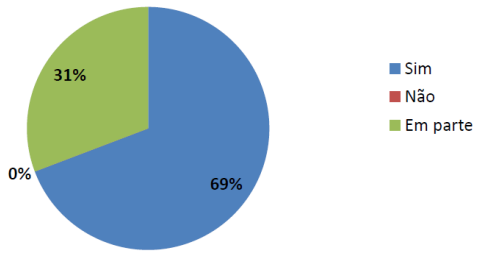
Em nível local, tivemos acesso também a um levantamento específico sobre a execução e monitoramento do Programa UPT nas escolas públicas da Prefeitura de Belo Horizonte, relativo ao ano de 2018. A seguir, alguns trechos que apresentam resultados e repercussões do programa, sob a forma de quadros, a partir das respostas aos questionários e depoimentos de avaliação, enviados pelas escolas participantes[55] do referido levantamento:

Quadro 8 – Interesse dos alunos pelas atividades do Programa UPT

Alunos têm demonstrado interesse e iniciativa pelas atividades do Programa	Depoimentos (trechos) do documento Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU)
	Em todas as escolas os alunos têm demonstrado interesse e iniciativa pelas atividades do programa. Seguem alguns depoimentos: "Eles gostam muito." **(Prof. Escola A)** / "Como sou professor apoio leciono geografia, história e ciências escolhi um dia para trabalhar o projeto e os alunos esperam ansiosos pela chegada deste dia. Durante as aulas eles interagem muito, debatem temas relevantes e se divertem lendo as revistinhas e fazendo os passatempos." **(Prof. Escola B)** / "Eles estão muito empolgados!" **(Prof. Escola C)**

Fonte: Documento Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU)

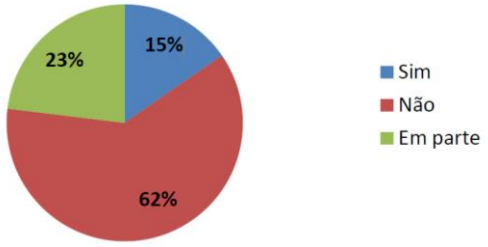
Quadro 9 – Execução de acordo com capacitação e material do Programa UPT

Está sendo executado de acordo com a capacitação/material (cadernos professor/aluno)?	Depoimentos (trechos) do documento Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU)
	[...] professores responderam que o programa está sendo, em parte, executado de acordo com o que foi proposto na capacitação e no material impresso. Importante destacar algumas observações realizadas: "Apenas complemento quando acho pertinente. Penso que o material dá um norte, mas precisa ser aprimorado em alguns aspectos para que a aprendizagem ocorra." **(Prof. Escola B)** / "Algumas atividades de pesquisa, que necessitam da ajuda dos pais, não estão sendo realizadas pela maioria dos alunos, porque não estão recebendo esse auxílio." **(Prof. Escola D)** / "Algumas adaptações foram necessárias para que houvesse um melhor e maior aproveitamento." **(Prof. Escola E)**

Fonte: Documento Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU)

[55] O nome da escola e dos participantes será omitido, no intuito de manter a privacidade dos envolvidos na pesquisa e a preservação de sua identidade.

Quadro 10 – Dificuldades para aplicação do Programa UPT

Tem enfrentado dificuldades que têm impedido a aplicação do Programa de forma satisfatória?	Depoimentos (trechos) do documento Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU)
	[...] professoras responderam que têm enfrentado dificuldades que têm impedido a aplicação do Programa de forma satisfatória ("Sim" ou "Em parte"). Seguem alguns depoimentos: "A infrequência de alguns alunos tem dificultado a realização do programa por igual, e também por estarmos desenvolvendo, paralelamente, um outro projeto." [...] "O período para realizar o Programa é muito curto, pois temos outras demandas: conteúdo curricular, Projetos Institucionais da escola." **(Prof. Escola D)** / "Creio que "projetos suplementares" devem ser apresentados à escola no início do ano letivo para "transcorrerem naturalmente" e sem atropelos e para ter ganhos mais efetivos." **(Prof. Escola E)** / "Adequação ao tempo para desenvolvimento do programa." **(Prof. Escola F)**

Fonte: Documento Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU)

Além dessas abordagens, mereceu especial destaque uma objeção muito recorrente no documento intitulado Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU), relativa ao tempo para execução das ações do programa. Apresentam-se a seguir alguns desses depoimentos[56]:

> Consideramos que o projeto seria melhor desenvolvido se fosse iniciado no começo do ano, isso daria tempo para desenvolver algumas ações de forma mais efetiva. [...] Para o próximo ano sugiro que se inicie no primeiro semestre para que tenhamos o ano inteiro para trabalhar e aprofundar. Os temas são muito importantes na formação dos alunos. Pode haver, inclusive, um momento para socialização das práticas realizadas." (Escola B, 2018).
>
> [...] Gostaria de dispor de mais tempo para envolver os familiares para conscientizá-los da importância deste projeto [...] Avalio que o Programa UPT desenvolve temas muito importantes e relevantes, por isso requer um tempo maior para seu desenvolvimento. Acredito que deveríamos iniciar esse trabalho no início do ano [...] (Escola D, 2018)
>
> [...] projetos além dos pensados pela escola têm mais sucesso se oferecidos no início do ano letivo [...] A dificuldade seria o tempo para desenvolver o Projeto já que o terceiro trimestre é muito corrido nas Escolas. Também é pouco o tempo disponível para a formação do Professor. O ideal seria iniciar esse Projeto no primeiro trimestre. (Escola E, 2018).
>
> A estrutura do programa não atende em alguns pontos, no que se refere a realidade do tempo do cotidiano escolar. (Escola F, 2018).

O referido documento de resultados do monitoramento 2018 apresenta uma conclusão, onde se evidencia, em desfecho, uma avaliação sobre essa questão da inadequação temporal

[56] Constantes no documento interno intitulado "Resultados - Monitoramento do Programa Um Por Todos e Todos Por Um 2018", referente às escolas públicas municipais da PBH, datado de 14/12/2018.

para realização das ações do programa UPT, salientado que “algumas escolas estão tendo dificuldade tanto com o tempo de execução do projeto (aproximadamente três meses e meio) quanto com o período definido para execução (segundo semestre)”. Ao final, sugeriram levar em consideração essa ressalva, quando do planejamento dos próximos anos.

Essas questões relativas à inadequação do tempo para execução das atividades do programa UPT também surgiram nas manifestações das entrevistas concedidas no âmbito desta pesquisa, corroborando os depoimentos presentes no mencionado documento de resultados do monitoramento/2018. Trechos das entrevistas são apresentados a seguir:

> O que a gente mais reclamava era o tempo, mesmo. Aquela correria. A gente não teve tempo de organizar [...] (E-2, entrevista, 2022).

> [...] o que eu sei é que não tive muito tempo para trabalhar [...] me lembro que foi bem apertado, que foi um pouco “em cima” e eu já estava desenvolvendo outros trabalhos [...] muita coisa foi se resumindo e tentando concluir o trabalho. Eu me lembro de uma fala minha, de quando me apresentaram e eu ter falado: “poxa, mas é um trabalho para um ano inteiro e não só para esse período!” (E-4, entrevista, 2022).

As avaliações apresentadas pelas escolas públicas municipais (PBH), mediante o documento intitulado Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU), evidenciam que a CGU, em articulação com a Controladoria-Geral do Município de Belo Horizonte (CGM-PBH), teria apresentado o programa para as escolas para execução das ações somente no segundo semestre, restando média de três meses e meio para que os docentes se preparassem e executassem as atividades. Diante desses apontamentos, buscamos realizar um levantamento nos materiais colocados à disposição da pesquisa, confirmando-se que o programa foi apresentado para escolas públicas municipais da PBH em meados de junho/2018, sendo que essas agendas tiveram a participação da CGU. Também restou evidenciado que a Prefeitura pactuou, para todas as 9 (nove) escolas municipais que realizaram o UPT no 5º ano do Ensino Fundamental I naquele ano, um cronograma para que as atividades do programa ocorressem entre 10/08/2018 e 30/11/2018, dando-se ciência dessas proposições à CGU.

Em contraste com o mencionado cronograma proposto e acordado, importa observar que o material didático (Kit UPT) para estudantes deste perfil foi desenvolvido para ser aplicado no decorrer de 1 (um) ano letivo. Essas orientações são reiteradas em várias publicações, como no site da CGU, nos materiais do curso de formação disponível na plataforma AVAMEC, nas apresentações sobre o programa, no portfólio de apresentação do programa UPT 2022, entre outros, sendo mencionado também em uma das publicações de Constantin (2020), nos seguintes termos: “O Kit UPT [...] foi desenvolvido para ser aplicado aos estudantes do 5º ano do Ensino

Fundamental I, **no decorrer de um ano letivo,** em aproximadamente 38 horas-aula". (CONSTANTIN, 2020, p. 10) (grifo nosso).

No presente caso, os dados da pesquisa revelam um comprometimento no planejamento da Prefeitura de BH, tendo em vista a proposição da realização das atividades do Programa UPT para um período de aproximadamente três meses e meio, ou seja, um espaço de tempo curto para a realização de atividades importantes, tais como: formação continuada (capacitação) dos docentes e a aplicação das atividades junto aos respectivos estudantes.

Importa registrar que o programa prevê atividades de monitoramento pelas secretarias municipais de educação e escolas participantes, mas também aquelas a serem realizadas pelas equipes da CGU, que visam analisar informações geradas a partir de interações com diretores, docentes, coordenadores pedagógicos e estudantes que participam do programa, objetivando, de acordo com o item 1.4, da Unidade I, do curso virtual de Capacitação no Programa UPT, "reunir informações para corrigir rumos ou ajustar os planos de implementação" (Capacitação UPT/AVAMEC, 2022). Todavia, quanto à referida execução em 2018, não identificamos, de acordo com os dados da pesquisa, ter havido orientações em relação ao mencionado cronograma de implementação do programa nas nove escolas públicas municipais de BH. Compreendemos a relativa autonomia política e pedagógica das escolas quanto aos seus planejamentos (LIBÂNEO, 2008), o que é importante no sentido de observar as necessidades e desafios locais que são postos no cotidiano escolar, entretanto, "não defendemos a gestão democrática e a autonomia escolar para desobrigar o Estado de suas responsabilidades". (ANTUNES, 2002, p.133). Nesse sentido, apesar de reconhecer as escolas enquanto espaço autônomo e, diante de um cronograma aparentemente inadequado, não identificamos algum tipo de orientação dos órgãos que monitoram o programa, Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura e CGU, ou mesmo da CGM-PBH, no sentido de ajustar os calendários quanto às suas eventuais inadequações em relação aos prazos para a realização do programa. A desconexão entre o tempo destinado no cronograma e a complexidade das atividades a serem realizadas acabaram por resultar nas adversidades reiteradamente citadas no documento intitulado Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU), assim como confirmadas nas entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa acadêmica.

De acordo com o próprio Termo de Participação celebrado com as unidades escolares, sabe-se que não há prejuízos ou sanções caso a escola entenda que o tempo de planejamento e execução no mesmo ano é insuficiente. Essa disposição está definida na alínea "m" do referido termo:

> m) A impossibilidade de aplicação do material do Programa não gerará quaisquer tipos de sanções a serem aplicadas pela CGU às escolas, ou às respectivas Secretarias de Educação. Nesse caso, os parceiros poderão realizar as tratativas necessárias à aplicação do Programa no ano letivo subsequente. (TERMO DE PARTICIPAÇÃO UPT/CGU).

O período de três meses e meio, disponibilizado para que os docentes se preparassem e executassem as atividades do programa, de acordo com os dados da pesquisa, interferiu na articulação das ações pedagógicas pelos docentes e gestores, em função da insuficiência do tempo para realizar um planejamento coletivo na escola. Entendemos que o fator tempo é imprescindível para a viabilização de todo o processo, sendo necessário conceder este para planejamento, implementação e ainda ulterior discussão das ações, de forma a viabilizar avaliações posteriores que possibilitem perceber o que foi alcançado e rever as práticas. Libâneo (2008) acautela que, sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, do improviso das ações e prejuízos na avaliação dos resultados. O autor destaca ainda que:

> O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão de ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atender dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. (LIBÂNEO, 2008, p.149).

A condição de ter que se fazer mais em menos tempo pode afetar as formas de pensar, de sentir e de agir dos professores. Esse descomedimento na jornada de trabalho pode obstaculizar a inovação, a criatividade, assim como o adequado desenvolvimento profissional. O tempo docente constitui-se numa categoria que se dissemina em vários tempos, como o de planejar, o tempo de ensinar em classe ou fora dela, o tempo de avaliar ou revisar trabalhos, entre outros tempos relacionados com a educação fora da escola, que exige o trabalho do professor. Vale dizer que compreendemos que o tempo docente é plural e complexo para cada professor e para cada coletivo escolar, não devendo ser interpretado como um simples cenário (NETO, 2000). Para assimilar a natureza do saber docente é necessário estabelecer uma relação com o que ele pensa, faz e diz nos espaços e tempos cotidianos de seu trabalho (TARDIF, 2010).

Envidando esforços para obter mais percepções, foram enviados questionários aos participantes desta pesquisa na intenção de alcançar informações sobre a participação e aproveitamento das ações do programa pelos estudantes. Em resposta, a maioria dos 23 participantes que responderam ao questionário concordou (95,6%), total ou parcialmente, que as aulas e atividades relativas aos conteúdos do UPT tinham alta participação dos estudantes. De fato, as manifestações apresentadas por ocasião das entrevistadas, muitas vezes, registraram certo entusiasmo quanto ao tema, 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, e aí que tinha dia que meninos saiam de lá chorando. Quando se ia trabalhar, por exemplo, autoestima, tinha menino que saia dali chorando [...] cada grupo tinha seu comportamento, uns choravam, outros aproveitavam mais, outros se abriam mais. (E-1, entrevista, 2021).

> Eles gostavam de participar [...] ficaram numa alegria muito interessante. Isso me marcou muito. Engraçado como eles gostam desse tipo de assunto. (E-2, entrevista, 2022).

> Minhas aulas tinham muita participação, mesmo porque eu não os deixava ficarem quietos. (E-3, entrevista, 2022).

> No início, quando eles ainda não estavam entendendo do que se tratava, não foi tão simples, mas depois que eles foram entendendo o porquê e da importância do que era, foi ficando mais fácil. (E-5, entrevista, 2022).

Como mencionado na seção anterior, há relatos de que as vivências dos docentes possibilitaram articular formas para debater os temas do programa, observando-se a capacidade de assimilação dos alunos, em especial quando os docentes associaram os conteúdos aos conhecimentos prévios dos estudantes, relacionando-os à utilidade para vida cotidiana, tornando a aprendizagem significativa. Essa visão dos docentes está alinhada aos ensinamentos de Paulo Freire (2007), quando discutiu a necessidade de valorização e respeito aos saberes e experiências dos discentes, assim como a realidade em que vivem, para a construção do aprendizado. Os trechos a seguir destacados ilustram essa estratégia utilizada pelas entrevistadas:

> [...] trazer para o dia a dia deles, o que eles vivem ali dentro da casa deles, no entorno de onde eles moram. Assuntos de dentro de casa, etc., para depois a gente entrar no programa [...] então primeiro é a vivência deles, porque não adianta eu querer empregar um programa na vida deles, se a vivência deles é completamente o contrário. Entrar com a realidade e a vivência deles. (E-3, entrevista, 2022).

> [...] eles traziam a realidade deles, falavam mesmo, abertamente [...] (E-4, entrevista, 2022).

Nessas condições descritas, quando o estudante atribui importância a determinado conhecimento, ratificado pelos relatos de enfática participação dos alunos, estão presentes circunstâncias propícias para o aprendizado significativo. Para David Ausubel (1982), o conhecimento prévio do aluno é a chave para a aprendizagem significativa. Quanto ao tema, a conceituação de aprendizagem significativa é apresentada por Rogers (2001) da seguinte maneira:

> [...] uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É

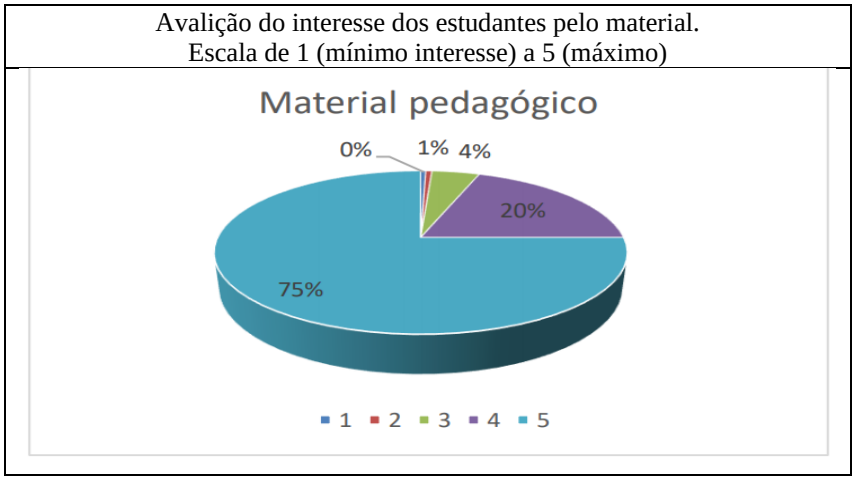
> uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, p. 1).

Nesse desafio de conduzir uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento e uma aprendizagem prazerosa e significativa, Libâneo (1998, p. 29) destaca o papel mediador do docente em relação aos conteúdos de sua disciplina, conciliando com as experiências e conhecimentos que seus alunos trazem para a sala de aula. Nesse sentido, é papel do professor orientar o aluno quanto às descobertas de seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, auxiliando-os a alcançar autonomia e aprimorar habilidades, atitudes, assim como construir seus valores, formas de pensar e atuar na sociedade. Nas palavras de Sacristán (2001), o exercício de uma sociabilidade que lhe sustente essa autonomia, igualdade e o direito de participação. É nesse trajeto que será possível preparar a criança e adolescentes para o exercício da cidadania.

Os materiais utilizados pelos docentes para mobilização dos estudantes nesse processo de aprendizagem são considerados elementos importantes. Em relação às ações do UPT, é fato que suas bases, visando disseminar valores e conceitos de transparência, ética e cidadania, utilizou-se do universo lúdico das personagens da Turma da Mônica, mediante parceria firmada entre a CGU e o Instituto Cultural Maurício de Sousa (Termo de Parceria CGU nº 20/2008).

Uma das questões abordadas na pesquisa realizada pela CGU, consolidada no mencionado Relatório de Execução UPT/2016-2017, diz respeito a avalição do interesse dos estudantes pelo material apresentado pelo programa. O gráfico a seguir demonstra o resultado do levantamento em nível nacional.

Gráfico 3 – Material didático



Fonte: Relatório de Execução UPT/2016-2017

De fato, além das respostas aos questionários, onde 100% participantes concordaram, total ou parcialmente, que o conteúdo dos materiais do programa era de fácil assimilação pelos estudantes, as entrevistas com profissionais que realizaram ações do UPT nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte vão na mesma direção:

> O material é muito rico [...] vamos trabalhar esse material que é maravilhoso [...] A linguagem era muito fácil, adequada. Os jogos que incentivavam ainda mais os meninos. (E-3, entrevista, 2022).

> A gente via que a compreensão estava ao alcance das crianças [...] O material muito bem produzido, muito colorido. Tinha até aqueles cartazes. Eu coloquei na sala e a gente conversava a respeito. Material muito bacana, a qualidade do material, a 'pastinha'. A apresentação do material muito legal. (E-5, entrevista, 2022).

Percebeu-se que essa relação com o lúdico, presente nos quadrinhos da Turma da Mônica, pode ter um grande potencial no processo de ensino e aprendizagem, já que, muitas vezes, o material é percebido como algo curioso, que por vezes desperta sentido e sentimentos nas crianças e adolescentes. A partir da releitura de Fonseca (2007), veem-se que diversos estudiosos trazem em suas pesquisas olhares diversificados sobre o lúdico na educação, estando Vygotsky e Piaget entre eles. Saviani (2008) menciona que a ludicidade é um dos principais campos de atuação da pedagogia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução-Vol. 1, p. 53) dizem que "cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagem com o maior grau de significado possível". Nesse sentido, merece destaque a importância do lúdico, de como os jogos e brincadeiras podem se apresentar colaboradores na composição do cognitivo infantojuvenil, mediante interativas provocações no processo de construção da aprendizagem. Assim, destacamos das entrevistas com os docentes:

> Jogos em grupo, joguinhos de "dados". Eu fiz em grupo, trabalhei em grupo [...] E aí, nisso, já entrou a matemática, sobre quantos lados tinha aquele dado, depois a soma. Eu trabalhei na aula de matemática, foi muito bom [...] os jogos que incentivavam ainda mais os meninos (E-3, entrevista, 2022).

> [...] as revistas, os encartes muito bem produzidos também, os jogos que vieram. Eu lembro que vieram numa folha com uma textura mais grossa, eu lembro que nós jogamos. [...] eu não me esqueço de uma atividade lá, que eu fiz com as crianças, de vendar os olhos e elas imaginarem, se colocarem no lugar de quem não enxerga, e fazer uma brincadeira com eles. E foi muito bacana. Essa eu não me esqueço. (E-4, entrevista, 2022)

Segundo Santos *et al.* (2016), o lúdico é utilizado para deixar as aulas mais dinamizadas, saindo do contexto tradicional. Essas atividades lúdicas podem fazer com que os estudantes aprendam com facilidade e de forma prazerosa. Todavia, Vaz *et al.* (2015) alerta que a intenção

do jogo didático é balancear a função lúdica com a função educativa, sem permitir uma função excessivamente lúdica, pois isso o converteria de um jogo didático para tão somente um jogo.

Nesse contexto, Luckesi (2002) discorre que a ludicidade é caracterizada pela plenitude da experiência, vale dizer, a prática lúdica de uma atividade requer uma dedicação específica do ser humano, preparo do professor. Aliás, Schultz, Muller e Domingues (2006) asseveraram:

> Uma proposta lúdico-educativa torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos, ele precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles. (SCHULTZ; MULLER; DOMINGUES, 2006, p. 5).

Assim como ludicidade tem poder de dinamizar o ambiente educacional, as tecnologias, de um modo geral, têm contribuído para proporcionar novas articulações de conhecimento. Computadores, tablets, celulares, internet, além ainda das câmeras fotográficas, Tvs, DVDs, entre outros, são recursos que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem a se tornar mais atraente para os estudantes. São, muitas vezes, demanda dos próprios docentes. No mencionado documento intitulado Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU) há registros desse tipo de demanda dos próprios docentes, a exemplo do trecho a seguir: “Seria interessante se houvesse recurso visual (vídeos) para ser trabalhado com os alunos” (Escola D). Exemplos assim facilitam compreender, conforme palavras de Kenski (2012), porque tecnologia e processo educacional trabalham juntas. De fato, por meio das modernas tecnologias, é possível tornar as aulas mais atraentes, criando um universo mais realista aos temas abordados.

Como mencionado nesta pesquisa, atualmente o programa está disponível para ser aplicado no formato impresso, bem como no formato digital (modo off-line e modo on-line, sendo este último usado pelas escolas que possuem internet, cujo material encontra-se hospedado na plataforma AVAMEC). Foi a presença dessas novas tecnologias que possibilitou a adaptação do conteúdo para um formato digital e interativo.

De acordo com Kenski (2012), comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade, sendo que a forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis refletem sobre as formas tradicionais de ensinar e aprender, vale dizer, ampliando e modificando muitas das formas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, em que a tecnologia pode proporcionar o enriquecimento do ambiente educacional, uma das colaboradoras sugeriu a adoção de outras redes sociais alternativas para ampliação das ações, tendo em vista sua percepção e ainda as reinvindicações dos estudantes infantojuvenis:

> Os meninos estão muito voltados para tecnologia, Instagram, essas coisas on-line [...]uma interação com algum material que eles possam fazer pela internet, algum jogo [...]. Dinâmica, dependendo da dinâmica. Estória, porque as vezes é possível explicar toda uma situação colocando na linguagem deles e aí se aplica isso numa estória. Eles entendem e se tira o moral da estória para explicar a situação (E-5, entrevista, 2022).

Todavia, esses avanços e modernidades requerem que as escolas se equipem e capacitem seus profissionais envolvidos no trabalho docente para a utilizar as tecnologias da informação e comunicação em seus processos de ensino e aprendizagem. Vale lembrar que apenas adquirir computadores não garante seu uso. Ao contrário disso, constata-se um expressivo número de professores com baixas experiências com as novas tecnologias. Levantamentos exploratórios[57], realizados no auge da pandemia, revelaram fragilidades na formação dos docentes para o uso das tecnologias digitais e, também por este motivo, se colocam como grandes obstáculos para o sucesso das aulas.

Nesse ponto, a formação continuada volta ao foco dos debates. É fundamental que as escolas ofereçam condições de qualificação e capacitação para seu corpo docente e, de outro lado, é imprescindível que o professor se convença da necessidade de permanecer em constante situação de aprendizagem, aberto para interagir com essas tecnologias. Essa resistência em capacitar para as novas tecnologias é tão presente, que esta pesquisa acadêmica registrou, numa das entrevistas, tal realidade. Uma das colaboradoras desta pesquisa, que participou das ações do Programa UPT até 2018, concedeu entrevista na condição de "aposentada", tendo esclarecido que a falta de adaptação ao ensino remoto (on-line), adotado nas escolas municipais da PBH em 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, acelerou sua decisão pela aposentadoria, uma vez que ela se sentia despreparada e indisposta a se atualizar para conduzir as práticas pedagógicas que o ambiente virtual impôs.

As atividades lúdicas abrem espaço para a promoção da criticidade dos estudantes e contribui para a convivência em sociedade (ALVES, FEITOSA; SOARES, 2015). Nesse sentido, os questionários indagaram sobre ter ou não havido mudança nas atitudes dos estudantes que participaram do Programa UPT. Em resposta, dentre os participantes da pesquisa, a maioria concordou (87%), total ou parcialmente, que houve mudança em algumas de suas atitudes. Quanto ao tema, as entrevistas concedidas pelos colaboradores foram nessa mesma linha, conforme alguns trechos que são apresentados a seguir:

> Teve mudanças, não só neles, mas nas famílias, né. O menino chegava em casa, o comportamento dele era outro. Tinha mãe que chegava aqui e falava "meu filho era

[57] Artigo publicado na Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana por Leite, Lima e Carvalho (2020)

> assim, hoje ele é assim, meu filho é mais amável, chega mais em mim". Outros diziam: "gente, como vocês conseguiram mudar meu filho!? [...] ou seja, eu acho que muita coisa a gente conseguiu resgatar. A gente estava trabalhando no 4º ano e depois de um tempo eles saíram da escola, mas a gente ainda consegue ver esses meninos, muitos passam por aqui, estudam em escola próxima, e a gente percebe que ficou muita coisa boa. (E-1, entrevista, 2021).
>
> Mudou a tolerância entre eles, as diferenças entre eles, com as pessoas de inclusão. Afirmo que sim. (E-2, entrevista, 2022).
>
> Teve muita mudança, inclusive na fila, educação, pedidos de desculpa, teve muito interesse deles, sim. Eles aprenderam a pedir licença. Coisas que não aconteciam antes. Depois que comecei a trabalhar com eles, com esse material, isso começou a existir dentro de sala de aula. (E-3, entrevista, 2022).
>
> Mudou a escuta. Porque antes eles não escutavam. Eles atropelavam. Eles argumentavam, mas de forma difícil mesmo, de estar naquele embate com a gente. Então a gente falava, mas eles não queriam aceitar aquilo. Então, no final, a gente conseguiu essa escuta, acho que esse carinho das relações. (E-4, entrevista, 2022).
>
> A disciplina melhorou. As turmas ganhavam congratulação de bom comportamento, em todo sentido, independentemente de onde eles estivessem ou com qual outro professor estivessem [...] mais respeito, mais tolerância e mais diálogo um com o outro. [...] No sentido de organização também. (E-5, entrevista, 2022).

Ainda mediante questionários, em que pese três participantes responderem indiferença à assertiva sobre se a visão acerca da ética e cidadania se apresentou diferente pelos estudantes, além de uma das participantes discordar parcialmente, no geral, uma expressiva parcela concordou (82%), total ou parcialmente, que a visão sobre ética e cidadania, entre os estudantes, se apresentou diferente daquela observada antes do início das atividades e vivência com o Programa UPT. Por ocasião da entrevista, a colaboradora **E-2** acrescentou que eles "Ficaram mais críticos. Eu sempre trabalhei essa questão da visão crítica, de eles pararem e pensarem o que significa" (E-2). A situação é confirmada no documento intitulado Resultados - Monitoramento do Programa UPT 2018 (PBH-CGU): "O programa está sendo muito enriquecedor para os nossos alunos. Agregando vários conhecimentos sobre formação humana e noções de cidadania" (Escola A). A iniciativa e experiência docente foi fundamental no auxílio e busca da formação cidadã dos alunos, ação que vai ao encontro do que Freire (1996) defendeu, afinal, não se pode participar ativamente na sociedade, na transformação da realidade, se não houver ajuda para conscientização da realidade e da sua própria capacidade de transformar. De fato, o compromisso da escola vai além de oferecer e disponibilizar informações. Necessita, pois, da capacidade dos profissionais da docência de alcançar seus alunos, muito útil para com eles construírem um sentimento de cidadania, desenvolverem juntos ações práticas que lhes favoreçam discernimento de suas atuações individuais e, em especial, coletivas ou, segundo Sacristán (2001), uma espécie de consciência reflexiva de caráter

coletivo, que oportunizará a construção da identidade coletiva e o engajamento nos processos participativos-democráticos.

Essas falas dos docentes em relação à assimilação sobre os conceitos sobre cidadania, ética e os reflexos numa mudança de comportamento precisam ser consideradas, entretanto, para serem corroboradas, dependeriam de uma maior avaliação de impacto e efetividade da política. Para Mainardes (2006), é fundamental considerar o ciclo de vida de uma política, pois sua validação ocorre de forma integrada, considerando os objetivos, as estratégias e os resultados do programa, porém esses elementos só podem ser inseridos num dado processo e contextualizados num espaço e tempo determinados. Acrescente-se que as análises de impacto necessitam dados para observar mudanças "de longo prazo" em relação ao comportamento dos estudantes e em relação às questões que a política buscou enfrentar, alinhado aos seus objetivos. Os impactos da política resultam em mudanças nas consequências do problema no público-alvo (BRASIL, 2018, p. 59).

Para a abordagem desses temas contemporâneos transversais, é necessário estar em sintonia e compreender as reais necessidades dos estudantes, requerendo do profissional da docência uma maior reflexão de sua prática pedagógica e preparo para interagir e estabelecer uma relação dialógica e significativa, relacionando conhecimentos prévios numa situação real e relevante, compromissada com a construção do conhecimento. Nessa trajetória, ludicidade e tecnologia podem servir para enriquecer e fortalecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação criativa e crítica, capaz de interagir e fazer sentido para as crianças e adolescentes.

Consoante Höfling (2001), o governo, através de programas, busca desenvolver ações concebidas para setores específicos da sociedade, a exemplo das ações do UPT, voltadas aos estudantes infantojuvenis. Os participantes da pesquisa consideraram que o programa oferece possibilidade de se promoverem discursos sobre autonomia e postura crítica, estimulando processos participativos democráticos e incentivando uma cidadania ativa, a partir da conscientização dos direitos e dos deveres fundamentais, em consonância com temáticas, realidades e culturas locais. Contudo, indicaram a necessidade de se repensar um planejamento coletivo e capaz de suprir necessidades, criar condições de garantir um processo de formação continuada dos profissionais envolvidos e solucionar alguns dos principais obstáculos apontados, de modo alcançar mais que um compêndio de esforços docentes localizados, a partir do estabelecimento de uma maior relação dialógica com e entre os participantes.

CONSIDERAÇÕES E ACHADOS PELO CAMINHO

A presente dissertação de mestrado teve 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), no município de Belo Horizonte/MG, no período de 2016 a 2020. Para perceber como a iniciativa educacional ofereceu condições para que os docentes tratassem, junto a estudantes infantojuvenis, temas como ética e a formação para a cidadania no dia a dia escolar, fez-se necessário construir conceitos e perspectivas sobre educação e formação cidadã, políticas públicas e abordagens do ciclo de políticas, com base em documentos e teorias sobre os assuntos.

Foram apresentadas perspectivas acerca da relação entre cidadania e educação, que nos auxiliaram quanto à compreensão sobre os desafios da educação contemporânea na condução de um processo que contribua para o desenvolvimento crítico necessário à participação social e ao exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais. Essa conjuntura da realidade brasileira desperta a necessidade de adoção de políticas afirmativas, necessárias à mitigação de disparidades, desigualdades e exclusões, fruto de um passado histórico de discriminação em relação a segmentos da sociedade, como os mais pobres, mulheres, afrodescendentes, crianças, entre uma cadeia de segmentos sociais silenciados.

Tivemos oportunidade de apresentar concepções sobre política, políticas públicas e as ações do governo em um cenário de delineamento de políticas sociais para a educação. Vislumbrou-se a relevância da interdisciplinaridade e transversalidade de temas contemporâneos na formulação de projetos educacionais, que possibilitassem aos estudantes infantojuvenis uma coparticipação em seu próprio processo educativo e de formação para a participação social, concebidas a partir de iniciativas também oriundas de núcleos não escolares, em função de uma difusão da missão institucional para um público ampliado.

A conjuntura que resultou na implementação, pela CGU, de iniciativas e pautas ligadas à educação ética e cidadã, à participação social, à prevenção e combate à corrupção, é ilustrada por fatores internos e externos, registrados em normas, acordos, documentos e teorias. O trabalho apontou influências e precedentes globais que motivaram transformações no controle governamental e na criação de mecanismos para proteção do Estado nacional, cada vez mais suscetível ao poderio econômico de segmentos transnacionais e à exposição a atos de corrupção. Foram levantados esforços institucionais e observada a influência de acordos com organismos internacionais na postura do governo brasileiro, resultando na produção de textos políticos que inspiraram a evolução da estrutura de controle da administração pública, dando origem à CGU,

assim como na formulação das políticas de combate à corrupção e transparência do órgão. Esses caminhos fizeram notar pautas da Controladoria visando impulsionar o controle social e ações educativas relacionadas à ética e participação para o exercício da cidadania. Nesse cenário, foi contextualizado o desenlace do "Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania" (UPT), oportunizando-nos assimilar conceitualmente sobre moral, ética, formação da cultura anticorrupção, assim como o direito de participação da parcela infantojuvenil e as relações dessa atuação social com o processo de aprendizagem.

Para a consecução do objetivo geral da pesquisa, algumas etapas e objetivos parciais foram constituídos, os quais passamos a detalhar. De forma específica, foi possível caracterizar o Programa UPT dentre as iniciativas educacionais contidas no conjunto de ações denominado "Educação Cidadã", desenvolvidas pela CGU, bem como apresentar características dessa ação educacional. O programa é orientado aos estudantes do nível de educação básica, do ensino fundamental I, podendo alcançar também estudantes do sexto ano do ensino fundamental II, na modalidade presencial, em escolas públicas e privadas de todo o país.

Na oportunidade dos levantamentos realizados, foi descrito o formato do programa, seu material didático e as informações sobre as versões impressa e digital, assim como a metodologia de trabalho e de ensino do UPT. Também foram apresentadas as formas de divulgação e participação das instituições de ensino, esclarecendo as premissas para aplicar o material do programa.

A pesquisa identificou o perfil dos profissionais envolvidos e participantes da iniciativa educacional do Programa UPT, considerados os intérpretes da política pública no âmbito escolar municipal. Esses profissionais participam no desenvolvimento de um ciclo, que é conhecido como processo de ressignificação dos sentidos construídos e reconstruídos na escola, no contexto da Teoria da Atuação, numa relação de compreensão e tradução das propostas. Considerações também foram apresentadas sobre os atores que se empenham na compreensão e implementação do programa, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, que decorrente de ajuste firmado com a CGU, são responsáveis pelo acompanhamento e contribuem para a avaliação do programa no âmbito local, entre outros detentores de cargos de autoridade e que atribuem significados à política.

Diante das informações e estrutura teórica apresentada nesta pesquisa, ouvir os profissionais envolvidos no trabalho docente mostrou-se essencial para compreendermos o cenário que eles vivenciam na implementação da iniciativa educacional, tendo em vista sua efetivação e compreensão sobre a apropriação e utilização dos conteúdos dos materiais didáticos fornecidos pela CGU. Os desdobramentos dessa interlocução foram coligidos em um

capítulo que reuniu a percepção dos profissionais envolvidos no trabalho docente que participaram desta pesquisa, relativo à implementação do UPT em escolas públicas municipais de Belo Horizonte, onde foram apresentados seus posicionamentos diante de questões formuladas, bem como a partir da participação mediante entrevista.

Mereceram destaque questões sobre como foram desencadeadas tentativas de planejamento para atuação no programa, registrando-se ausência de organização coletiva e dessemelhança de iniciativas na organização para a execução das atividades, revelando fragilidades no planejamento escolar, com repercussão na articulação entre o projeto pedagógico das escolas e as atividades do programa. Falhas de comunicação entre coordenação/direção da escola com profissionais docentes foram percebidas pelos profissionais da docência, inclusive repercutindo na ausência de orientação para que os professores realizassem o curso de capacitação oferecido sobre utilização do material didático, curso este que o programa classifica como imprescindível para a prática e conhecimento das orientações a cargo da CGU, de modo a evitar planejamentos e iniciativas individualizadas e assistemáticas dos docentes, numa notável tentativa de cumprir as atividades propostas e superar os desafios da prática. Um fator que foi apresentado como justificativa para certos desafios, na condução de um planejamento coletivo no âmbito das escolas públicas do município, foi a implementação do programa por profissionais de monitoria, na alçada do Programa Escola Integrada (PEI). Os entrevistados relataram barreiras presentes na convivência entre monitores e professores nas escolas, tendo em vista uma questão cultural escolar que muitas vezes atinge o reconhecimento dos monitores para além das funções de auxiliares no processo educacional. De acordo com os dados, mostra-se importante o Programa UPT considerar esses discursos ao traçar estratégias e caminhos envolvendo gestores, professores, monitores, entre outros, dispostos a pensar o coletivo para superação de obstáculos e construção de soluções que contemplem os profissionais que irão realizar a aplicação prática do programa. Oportuno ressaltar que este é um dos objetivos principais do UPT, qual seja, “promover ações educativas que auxiliem na formação ética e moral **de todos** que atuam nas instituições escolares” (art. 2º, I, da Portaria 1.840/ 2018) (grifo nosso).

Ainda, os dados da pesquisa indicaram que boa parte dos responsáveis pela implementação do programa nas escolas (diretor ou coordenador) não atribuíram a devida importância à capacitação virtual disponível na Plataforma AVAMEC para execução do programa, em que pese o Termo de Participação pactuado pelas escolas interessadas conter dispositivo orientando a impreterível realização desta capacitação. Por outro lado, houve relatos de docentes sustentando a não participação na capacitação por falta de tempo para essa

formação, o que remete a reflexões que podem ter relação com a época do ano em que a escola teria sido contactada pela CGU, conflitando com o eventual prazo escasso para capacitação do professor e concomitante execução do UPT dentro do mesmo ano letivo. Consciente da existência dessas vulnerabilidades, inclusive como resultado do monitoramento que realiza, bem como repercutindo sobre os possíveis aprimoramentos, a CGU teria a possibilidade de refletir sobre criação uma etapa de comprovação da realização da capacitação pelos docentes executores, antes da eventual liberação do material para a escola (ou da liberação da respetiva "chave de acesso"), o que auxiliaria o planejamento acompanhar ou confirmar a capacitação dos docentes, precedendo o início da execução do programa nas respectivas escolas. A capacitação ofertada no âmbito do programa, inclusive enquanto formação continuada, é fundamental no processo de aprimoramento e articulação de conhecimentos, seja para conhecer os fundamentos do UPT, o projeto pedagógico, o material didático e demais orientações, possibilitando a execução do programa de forma similar no âmbito municipal, seja como forma de preparo complementar do docente para o desenvolvimento de competências necessárias ao seu trabalho, enquanto facilitador no processo de formação de estudantes críticos e participativos.

Por outro lado, a pesquisa constatou que os docentes entrevistados mobilizaram saberes docentes na implementação de um programa, colocando-os em favor dos desafios anteriormente mencionados. Não obstante, mesmo relatando facilidade quanto à apropriação e utilização dos materiais do programa, uma parte dos docentes precisaram adaptar a linguagem para que o conteúdo adotado no material do UPT fosse assimilado pelos estudantes. Nessas harmonizações, em que as políticas estão sujeitas a interpretações e ressignificações pelos sujeitos ao longo de distintas leituras, os professores identificaram dificuldades para o estabelecimento de um ambiente para a troca de experiências docentes com outros profissionais envolvidos na implementação do programa. Segundo dados dos questionários e entrevistas, as adversidades deveram-se ao fato dos docentes desconhecerem outras escolas que estariam realizando as ações do UPT no município, também associado à percepção de que o programa não era conhecido pela comunidade escolar ou em geral, reduzindo as possibilidades de troca de experiências e de saberes. Nesse sentido, os participantes da pesquisa sugeriram iniciativas e articulações entre responsáveis pela implementação do programa, CGU e município, visando criar condições para essa troca de experiências entre os docentes durante a condução das ações, o que poderia minimizar inseguranças, esforços individualizados e artifícios pessoais utilizados para alcançar seus objetivos.

Outrossim, análises documentais propiciaram-nos conhecer depoimentos contidos num documento de resultados do monitoramento do programa elaborado pela Prefeitura de BH no ano de 2018, onde escolas expuseram suas dificuldades, tanto sobre a chegada do UPT para execução na reta final ano, quanto decorrente do curto tempo disponível para a execução programa. Segundo relatos, corroborados pelos entrevistados no âmbito dessa pesquisa, a CGU e a Prefeitura ofereceram condições de início da execução do programa somente com o segundo semestre já em curso, o que teria acarretado num tempo insuficiente para o professor preparasse e executasse, com integralidade, as atividades (cujo conjunto é indicado para aplicação ao longo do ano letivo, em 38 horas-aulas aproximadamente), com possíveis reflexos no planejamento escolar, na discussão coletiva das ações, na articulação das ações pedagógicas entre docentes e gestores, na prática docente e, eventualmente, na avaliação dos resultados e revisão dessas práticas. O documento que apresenta resultados do monitoramento referente ao ano de 2018 encerra com um pedido aos responsáveis pela coordenação da política pública, entendendo-se sugestão direcionada à CGU e Prefeitura, para que levassem em consideração essa ressalva, sobre a adequação do tempo para implementação das ações do programa, quando do planejamento para implementação do UPT para os próximos anos.

Também no âmbito das repercussões do programa, foi possível observar, pelas falas, a avaliação e aprovação dos docentes sobre a aceitação dos estudantes quanto ao material apresentado pelo programa, cujas bases utilizou-se do universo lúdico das personagens da Turma da Mônica para trabalhar valores e conceitos de transparência, ética e cidadania, bem como o destaque para ludicidade presente nos recursos didáticos disponibilizados, facilitando aos professores realizar a junção dos conteúdos trabalhados com a realidade dos estudantes, que tem oportunidade de aprender de forma dinâmica, espontânea e criativa. Nesse ponto, o presente trabalho pode servir de base para futuras pesquisas no sentido de investigar sobre como o tema está se configurando em determinado recorte de escolas do município, a partir de observações da prática pedagógica e as relações com o discurso dos docentes, do que podem derivar sugestões relacionadas à formação continuada desses profissionais.

Ainda na esteira do material didático do programa, uma expectativa emerge como fonte de novas pesquisas, relativas aos resultados de aprendizagem que serão notados a partir da reformulação dos materiais do programa, reestruturados para viabilizar a universalização do acesso do Programa UPT, fortalecendo a cultura digital enquanto competência geral da BNCC, bem assim estratégias praticadas para superar dificuldades e limitações de tecnologia e equipamentos para acesso virtual e internet, no caso da oferta de material no formato digital, bem como dos custos de impressão e distribuição, no caso do material impresso. Oportuno

mencionar, quanto a esse cenário, demandas para que as políticas públicas invistam no preparo dos docentes para adequada interação com as novas tecnologias no ambiente escolar, criando condições de um processo de ensino e aprendizagem alinhado à nova realidade, em que recursos tecnológicos e processo educacional trabalham juntos.

Expressiva parcela dos profissionais docentes envolvidos na implementação da política relatou ter havido mudança em algumas das atitudes dos estudantes, destacando que a visão sobre ética e cidadania, entre os estudantes, apresentou-se diferente daquela observada antes da participação no Programa UPT. Sucede-se que, para a confirmação dessa percepção dos docentes, são indicados estudos que tenham como objetivos analisar impacto e efetividade da política pública, necessitando medir os efeitos dessas estratégias no médio ou longo prazo, enquanto contribuições do programa para efetivas mudanças sociais. Uma vez que indicadores de impacto avaliam os efeitos causais de longo prazo da política, deixa-se aqui um campo científico prenunciado para novas pesquisas, porventura abrangentes, inclusive quanto a um viés relativo à eficiência do Programa UPT, a exemplo da análise dos recursos investidos na política e sua relação com a produtividade.

Também há espaço para futuros estudos, ou aprofundamento sobre eventuais ações, no âmbito de outros ministérios do governo federal, que circunstancialmente se destinem à intervenção e ações sobre temas similares ao programa, discutindo suas diferenças, propostas de sistematização ou interlocução entre elas, bem como o comportamento das respectivas políticas de avaliação.

Como mencionado, uma vez que não se propôs, com esta pesquisa, esgotar o tema e sobre vários aspectos da implementação das ações de uma política pública, as sugestões apresentadas abrem espaço para que novos estudos possam se deter quanto às relações de investimento da ação educacional, eficiência da política, relações de aprendizado a partir do formato digital dos materiais didáticos, questões envolvendo a prática pedagógica relativa às abordagens lúdicas propostas, entre tantos outros viés relativos ao ensino e aprendizagem possíveis a partir da implementação do Programa UPT.

A pesquisa permitiu observar que a abordagem de temas contemporâneos permite construir ações educacionais mais significativas, originadas inclusive por segmentos não educacionais, explorando aspectos curriculares até então pensados dentro das escolas. Foi possível conhecer os contextos que motivaram uma instituição não educacional, a par de suas atividades típicas, empenhar-se pela proposição de um programa de cunho educativo. As políticas públicas são resultantes das atividades políticas. Utilizando-se de um referencial teórico, metodológico e analítico, foi possível traçar uma análise crítica e contextualizada sobre

o programa. O conceito de ciclo de políticas estudado é uma concepção que permite analisar, de forma hermética, as políticas educacionais. A utilização deste referencial nos permitiu compreender a importância e trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação até a sua concretização, possibilitando a avaliação e eventual reconstrução dessas ações.

Com base nos instrumentos colocados à disposição do estudo, e considerando os dados da pesquisa, o Programa UPT tem caminhado no sentido de cumprir seus objetivos principais, como promover formação de cidadãos conscientes, conhecedores de seus deveres e capazes de lutar por seus direitos, desenvolver a convivência democrática, promover autoestima, a valorização das diferenças, na direção de uma construção reflexiva de valores e responsabilidades sociais. À parcela infantojuvenil é necessário receber formação que propicie uma reflexão crítica adequada à sua maturidade, informações apropriadas para usufruir dos instrumentos para cada etapa de sua formação, sobretudo porque o exercício do controle social não se torna pleno sem preparo. Nesse sentido, o alcance desses objetivos, conforme dados da pesquisa, tem contado, em muito, com a motivação e articulação interdisciplinar realizada pelos docentes, a partir de suas vivências e saberes, atrelando as questões de ensino propostas no programa às culturas locais e aos conhecimentos prévios dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

Em geral, as manifestações e indicadores reunidos na pesquisa demonstraram satisfação em relação a determinadas abordagens possibilitadas pela ação educacional, permeando o desenvolvimento de temas contemporâneos para além dos conteúdos escolares estabelecidos e sua inserção no dia a dia das escolas, porém desvelam adversidades na condução de etapas essenciais à consolidação e aproveitamento do programa.

Em vista disso, o Programa UPT ainda possui um caminho a percorrer no sentido do aprimoramento das questões aqui destacadas, observadas as proposições assentadas que demandam atuação da CGU no seu papel de contribuir para conscientização e formação social ou aprimoramento desta política pública. Os resultados apresentados enfatizam a necessidade dos órgãos formuladores e implementadores das políticas públicas direcionarem um olhar mais atento ao que ocorre no Contexto da Prática, para além do foco somente nos Contextos de Influência e de Produção de Textos, cauteloso às demandas apontadas pelos participantes, atentando-se para as ressignificações que as políticas podem revelar quando testadas na prática, alargando perspectivas para que essas ações educacionais e iniciativas sejam bem sucedidas. Assim, ouvir quem está participando dessas ações é essencial para o êxito do programa. Soma-

se a isso a importância de se orientar e priorizar o planejamento coletivo das ações em prol de um processo educacional emancipatório, ético, democrático e crítico da própria realidade.

No cenário escolar, programas voltados à formação ética e cidadã, desenvolvendo esses conceitos junto aos estudantes, incentivam o hábito comunitário, o respeito, a cooperação e o protagonismo democrático, sendo a aprendizagem construída por meio dessa interação e engajamento nos processos participativos. Esse ambiente proporciona oportunidades de trabalho em equipe, solidariedade entre os colegas, liderança, autonomia, permitindo reflexões que remetem ao lema do programa, seja “todos por um” ou “um por todos”, e a correlação entre individualidade e coletividade, abrindo veredas para se trabalhar um ambiente que permita a criação desse ciclo, cujo caminho passa, definitivamente, pela educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio. **Artigos em Geral:** Arqueologia do Recente. Rio Branco: Valcir, 2004 (Livro Três).

ALVES, Paloma de Andrade; FEITOSA, Regina Célia de Souza; SOARES, Michelle Beltrão. **A ludicidade na prática docente:** o que pensam os professores. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/ALVES%3B+FEITOSA%3B+SOARES+-+2015.1.pdf/43073694-d6b3-4df8-9c7a-4d2304b85938. Acesso em: 30 mai. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. (Org.). **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Ana Paula. **Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo crítico**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

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.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

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

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, David Paul. A **Aprendizagem Significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública.** 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen John. **Education reform:** a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. John; BOWE, Richard. **Subject departments and the "implementation" of Nacional Curriculum policy:** an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, Londres, 1992.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 42-43.

BERNARDO, João. **Estado:** a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo, Escrituras, 1998.

BITTENCOURT, Fernando Moutinho Ramalho. A conquista do tempo presente: auditoria operacional e legitimidade nas instituições de controle. *In:* **Revista do Tribunal de Contas da União**, v. 1, n. 105, jul./set. 2005. Brasília: TCU, 2005.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos.** 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade:** Para uma teoria geral da política. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Pensamento Crítico, 69).

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. **O que é participação.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Méditations pascaliennes.** Paris: Seuil, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

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

BRANCO, Maria Luísa. **A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Termo de Participação.** Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/documentos-upt-2022/termo-de-participacao-upt-2022.pdf, Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Iniciativas Estratégicas - Planejamento Estratégico 2020-2023**. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/65812/1/Iniciativas_Estrategicas_PE_v2.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Decreto Federal nº 9.681, de 03 de janeiro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

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. Casa Civil da Presidência da República *et al*. **Avaliação de políticas públicas:** guia prático de análise ex post, volume 2. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/centrais-de-conteudo/downloads/guiaexpost.pdf/view. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Controladoria-Geral da União; Ministério da Educação; Instituto Maurício de Souza; Universidade Federal de Goiás. **Capacitação no Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania (UPT).** Brasília, 2018. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/cgu/conteudo/modulo/4445/uni0/slide1.html. Acesso em: 31 jan. 2022

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Termo de Cooperação Técnica e Financeira nº 01, de 29/01/2018.** Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/66027/3/1%20Aditivo%20Termo%20de%20Cooperac%cc%a7a%cc%83o%20Te%cc%81cnica%20e%20Financeira%2001%3a2018.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Acordo de Cooperação Técnica CGU-MEC nº 45-2018, de 12 de dezembro de 2018.** Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/29885/21/Extrato_Acordo_45.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Portaria CGU nº 1.840, 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. Acesso em: 21 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base Acesso em: 20 out. 2021.

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-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Relatório de Execução do Programa UPT/2016-2017.** Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt/RelatriodeExecuoUPT2016_2017.pdf. Acesso 28 jun. 2021.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Portaria CGU nº 2.308, de 06 de outubro de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=07/10/2014. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 20 out. 2021.

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

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Termo de Parceria CGU nº 20, de 09 de dezembro de 2008.** Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/46295, Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.687, de 31 de janeiro de 2006. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.683, de 24 de janeiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.683.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Decreto Federal nº 4.410, de 7 de outubro de 2002. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Medida Provisória 2.143-32, de 02 de abril de 2001. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.678, de 30 de novembro de 2000. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, 1995.

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

BRASIL. Decreto Federal nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964. **Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e contrôle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.** Brasília, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4320compilado.htm. Acesso em: 31 de jan. 2022.

BRAYNER, Flávio. **A Escola é Contemporânea?** Revista de Educação, 2001.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Caderno do MARE, 1997.

BRIE, Christian de. Onde as máfias, as transnacionais e os governos se encontram. **Le Monde Diplomatique.** abr. 2000, ano 1, n. 3. Disponível em: https://diplomatique.org.br/. Acesso em: 31 jan. 2022.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. **O projeto político-pedagógico e a gestão da escola.** *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2008

CAMPOS, Fábio Antônio de. **A Arte da Conquista:** o capital internacional no desenvolvimento capitalista brasileiro (1951-1992). Tese de Doutorado. Orientador: Plinio Soares de Arruda Sampaio Junior. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? "Um olhar" sociológico.** Portugal, editora Porto, 2005.

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

CARNOY, Martin. **Razões para investir em educação básica.** Nova Iorque: UNICEF, 1992.

CARRENO, Edmundo. **The American Convention Against corruption**. Banco de Desenvolvimento Interamericano BIRD. Conferencia de transparência e desenvolvimento na América Latina e o Caribe, 2000.

CHINEN, Nobuyoshi. **O papel do negro e o negro no papel:** representação e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros. 2013. 296p. Tese de Doutorado em Comunicação. Orientador: Waldomiro de Castro Santos Vergueiro pelo Programa de Ciências da Comunicação, pela Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.

CONSTANTIN, Audria Cristina Coelho. **Programa um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania (CGU)**: inovação tecnológica para universalização do acesso aos estudantes do ensino fundamental de escolas brasileiras. 2020. Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2020.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo:** hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Editorial Alianza, 1997.

CREMONESE, Dejalma. **A participação como pressuposto da democracia**. Revista desenvolvimento em questão. Ed. Unijuí, RS, ano 10, nº 19 jan./abr., p. 78-102, 2012.

CUNHA, Miguel; CLEGG, REGO, Armenio. **The dialectics of serendipity.** European Management Journal. Volume 33, Issue 1, February 2015, Pages 9-18. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263237314001236. Acesso em: 30 abr. 2022.

DAHL, Robert Alan. **Poliarquia: participação e oposição.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

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

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel:** A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais,** v. 18, n. 2, p. 113-118, Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação Sead, 2004.

FARENZENA, Nalú. **Implementação do Plano de Ações Articuladas Municipais:** Marcos e Trajetórias de uma Pesquisa de Avaliação. *In:* FARENZENA, Nalú (Org.). Implementação de 147 Planos de Ações Articuladas Municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros. Pelotas, RS: Ed. Gráfica Universitária UFPel, 2012. p. 11-30.

FERREIRA, Luciano Vaz. **A construção do regime jurídico internacional antissuborno e seus impactos no Brasil:** como o Brasil pode controlar o suborno praticado por empresas transnacionais. Tese de Doutorado. 282 f. Orientador: Fábio Costa Morosini. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/109268. Acesso em: 25 out.2016

FERREIRA, Luciano Vaz; FORNASIER, Mateus de Oliveira; **Agências anticorrupção e administração pública:** uma perspectiva comparada entre o Brasil e outros países. Revista Quaestio Iuris, v. 8, n. 3, p. 1583–1601, 2015. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/18809/14139. Acesso em: 17 jul. 2016, v. 08, n. 03, Rio de Janeiro, 2015, p. 1583-1601.

FIEDLER, Peter. **Persönlichkeitsstörungen.** 6. Aufl. (Transtornos de Personalidade. 6. ed). Weinheim: Beltz PVU, 2007.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research.** London: Sage, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FONSECA, Gercília Alves Neves. **O lúdico nas aulas de educação das séries iniciais do ensino fundamental.** Brasília, 2007.

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.

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória.** Florianópolis: II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica Democratização, emancipação e sustentabilidade, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40

GHIZZO NETO, Afonso. **O combate à corrupção e a educação como instrumento de ação coletiva.** In FILHO, Alexandre J. Carneiro da Cunha, *et al.* 48 Visões sobre a corrupção. São Paulo: Editora Quartier Latin do Brasil, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ. Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

HAYASHI, Felipe Eduardo Hideo. **Medidas transnacionais de combate à corrupção como meta de desenvolvimento globalizado sustentável**. 2014. 249 p. Dissertação (Mestrado em Direito Econômico e Social). Orientador: Rodrigo Sánchez Rios. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Revista Cadernos CEDES. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M. **Studying Public Policy:** policy cycles and policy subsystems. Oxford: Oxford University Press, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'État en action:** politiques publiques et corporatismes. Paris: PUF, 1987.

KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação.** Lisboa: Edições Colibri, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LA TAILLE, Yves de. Entrevista Yves de La Taille: pensando a ética, por Gilson Camargo. **Jornal Extra Classe.** Porto Alegre: 2007. Disponível em: Acesso em: 31. jan. 2022.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e efetiva. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LASWELL, Harold Dwight. **Politics:** Who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936.

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

LEITE, Nahara Morais; LIMA, Elidiene Gomes Oliveira de; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco.** Recife: Em Teia-Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 11, n. 2, 2020

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2011**.**

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexibilidade e formação de professores:** outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In:* PERRENOUD, Phelippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?. Gepel, Faced/UFBA, 2002.

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

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas:** Explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Curitiba: Jornal de Políticas Educacionais, 2018.

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

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball:** um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa sobre política educacional no Brasil:** Análise de aspectos teórico epistemológicos. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2017.

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública:** um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Juarez Tarcísio Dayrell. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELLO, Ivone Aparecida Pereira de. **Ambientes de Comunicação e Práticas de Cidadania no Projeto Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania.** 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Orientador: José Eugênio de Oliveira Menezes. Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2018.

MENEGUIN, Fernando Boarato. **Referencial para avaliação de políticas públicas no Senado Federal.** Brasília: Consultoria do Senado Federal, fev. 2015.

MENEGUIN, Fernando Boarato, *et al.* **Avaliação de políticas públicas no Senado Federal:** proposta de abordagem. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado Federal, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A Crise estrutural do capital.** São Paulo, Boitempo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Educação e Sustentabilidade:** um olhar complexo e transdisciplinar. *In:* MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs). O Pensar Complexo na Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 21-41.

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

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalización y política educacional. *In:* BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Coords.): **Globalización y educación.** Manual crítico. Madrid: Editorial Popular, 2005. p. 31-58

NAZZARI, Rosana Kátia. **Empoderamento da juventude no Brasil:** capital social, família, escola e mídia. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

NÉRICE, Imideo. Giuseppe. **Didática geral dinâmica.** 10. ed., São Paulo: Atlas, 1987.

NETO, A.V. **Espaços, tempos e disciplinas:** as crianças ainda devem ir à escola? In: Alda Judith Alves-Mazzotti; *et al.* (orgs). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A., 2000, p. 09-20.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: 1999. p. 13-34.

OECD - Organization for Economic Co-Operation and Development. **Specialised Anti-Corruption Institutions Review of Models Anti-Corruption Network for Eastern Europe and Central Asia.** Paris: OECD, 2008

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo às políticas de estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

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.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 31 jan. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em 31 jan. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

PEREIRA, Flávio Cardoso. **Crime organizado e sua infiltração nas instituições governamentais**. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum Conhecimento Jurídico, 2017.

PETRAGLIA, Izabel. **Educação Complexa para uma Nova Política de Civilização.** Educar. Curitiba, Editora UFPR, n. 32, p.29-41, 2008.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1984.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (Orgs.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2010.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes.** Liinc em Revista, v.1, n.1, p. 3-15, 2005.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. **Educação para todos e reprodução do capital.** Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Desentendimento:** política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos.** *In:* BRASIL, MEC. Materiais Didáticos: escolha e uso. 2005. p.25-34. (Boletim 14).

RINALDI, Carlina. O Currículo emergente e o construtivismo social. *In:* EDWARDS, C.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Régia Emília na Educação da primeira Infância. Por Alegre: Artmed, 1999, p. 113-122.

ROCHA, Alexandre Sérgio da. **Corrupção:** conceitos e reflexões. Porto: Editorial Juruá, 2018.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In:* ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas.** 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. *In:* RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. **O estudo da política:** Temas Selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa.** 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In:* Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre, 1996, p. 15-33.

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.

SANTOS, Milton. **Globalização e política.** Palestra proferida em 14 de outubro de 1997, curso de Formação Política - Ano II. Caderno da Escola do Legislativo, 9-23, jan/jun.1998, Disponível em: file:///C:/Users/D10z/Downloads/337-646-1-SM.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022

SANTOS, Romualdo Anselmo dos. **Institutionalising Anti-Corruption in Brazil:** The Path of the Controladoria-Geral da Uniao (CGU). (Thesis), Department of Politics, University of Sheffield, Sheffield, 2013. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/34866. Acesso em: 31 jan. 2022

SANTOS, Weyffson Henrique Luso dos *et al.* **A ideia do lúdico como opção metodológica no ensino de ciências e biologia:** o que dizem os TCCs dos egressos do curso de ciências biológicas licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Luís, v. 21, n. 2, p. 176-194, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade:** o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Movimento Revista de Educação, a. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHILLING, Flávia. **Corrupção:** ilegalidade intolerável. Comissões parlamentares de inquérito e a luta contra a corrupção no Brasil (1980-1992). IBCCrim, São Paulo, 1999.

SCHULTZ, Elis Simone. MULLER, Cristiane. DOMINGUES, Cilce Agne. **A ludicidade e suas contribuições na escola**. 2006. Disponível em: https://docplayer.com.br/10295824-A-ludicidade-e-suas-contribuicoes-na-escola-elis-simone-schultz-1-cristiane-muller-2-cilce-agne-domingues-3-resumo.html, Acesso em: 30 abr. 2022.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2. ed., São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SERPA, Selma Maria Hayakawa Cunha. **Monitoramento e avaliação no setor público.** Apostila de Pós-Graduação EaD em Administração Pública. Brasília: Universidade Gama Filho, 2007.

SILVA, Maria de Fátima Gomes; SANTANA, Iolanda Mendonça de. **Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental**. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 23, n. 2, 2018.

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

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira:** para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SOUZA, Luis. **As agências anticorrupção como peças centrais de um sistema de integridade.** Revista da CGU. Brasília. a. III, n. 4., p. 20-45. Jun. 2008. Disponível em: http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/gestao-do-conhecimento/arquivos/4edicao.pdf. Acesso em: 11 mai. 2016.

SOUZA, Luis. **Anti-Corruption Agencies: Between Empowerment and Irrelevance**, European University Institute - Robert Schuman Centre for Advanced Studies (RSCAS). San Domenico de Fiesole Itália. 2009.

SPINELLI, Mario**. Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas - Controladoria-Geral da União.** Apresentação. Brasília 2012. Disponível em: www.oas.org/juridico/portuguese/bra_panel1.ppt. Acesso em: 18 fev. 2017

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação, n. 13. jan./fev./mar. 2000

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Campinas: Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, dez. 2000

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente, Teoria e Educação, n. 4, 1991, p. 215-233.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. **Como o Conceito de Cidadania Figura nos PCN e nos Guias de Estudo do Veredas.** Juiz de Fora: Revista Educação em Destaque, v. 01, 2008.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005, p. 127-155.

TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade:** o sujeito democrático. Bauru: Edusc, 1998.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética.** Petrópolis: Vozes, 2000.

UNODC. United Nations Office on Drugs and Crime. The state of implementation of the united states convention against corruption. Nova York. 2015. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/treaties/UNCAC/COSP/session6/15-03457_ebook.pdf. Acesso em: 09 fev. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VAZ, Wesley Fernandes *et al*. **Banco Químico:** um Jogo de Tabuleiro, Cartas, Dados, Compras e Vendas para o Ensino do Conceito de Soluções Química Nova na Escola (Impresso), v. 37, n. 4, 2015, p. 285-293.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** Uma construção coletiva *In:* Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995

VEIGA, Ilma Alencastro Passos; SOUZA, Maria Helena Viana de; GARBIN, Neuza. **O currículo como expressão do projeto político pedagógico nos cursos de graduação:** teoria e prática. In: RAMOS, Kátia Maria da Cruz; VEIGA, Ilma Alencastro Passos (orgs.). **Desenvolvimento profissional docente:** currículo, docência e avaliação na educação superior. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 99-121.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. Tradução: Monica Stahel M. da Silva. 4ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos profissionais envolvidos no trabalho docente, que participaram da implementação do Programa UPT

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa sobre formação cidadã para o público infantojuvenil e o Programa “Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania" da Controladoria-Geral da União (CGU). Este trabalho tem como objetivo compreender o alcance e as repercussões das ações educativas desenvolvidas no âmbito do referido programa, idealizado pela CGU. Primeiramente, gostaríamos de agradecer o interesse em contribuir com esta pesquisa. Ela possui objetivo acadêmico, constituindo parte fundamental da pesquisa para dissertação do Curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). As informações prestadas são sigilosas e seus dados serão mantidos em anonimato. Destacamos que não existe resposta certa, nem errada, apenas gostaríamos de saber sobre sua experiência com o programa. Quaisquer dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via o e-mail: linssilv@gmail.com ou lincolnss@bol.com.br. Poderá também fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, pelos telefones (31) 39168696 / 39168697.

Seus dados

(Favor preencher os campos de resposta e/ou selecionar a opção que melhor te representa)

E-mail *

1) Escola:
2) Função do Entrevistado na Escola:
3) Qual disciplina você lecionou nesta Escola por ocasião da atuação no Programa?
4) Idade:
   - Até 25 anos
   - De 25 a 35 anos
   - De 35 a 45 anos
   - De 45 a 60 anos
   - Acima de 60 anos
5) Último curso que concluiu:
   - Doutorado
   - Mestrado
   - Especialização
   - Ensino Superior
   - Outros
6) Formação (curso):
7) Participei de treinamento, capacitação ou qualificação, que me ajudou a atuar no Programa “Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania" (UPT).
   - Sim
   - Não
8) Em qual(is) ano(s) do ensino fundamental você trabalhou com o Programa?

   Marque todas que se aplicam.
   - 1º ano
   - 2º ano
   - 3º ano

4º ano
5º ano
6º ano

A minha atuação no Programa UPT se deu no(s) ano(s):

Marque todas que se aplicam.

2020
2019
2018
2017
2016

9) Quando trabalhei com o Programa, já possuía experiência docente de:

1 ano ou menos
De 1 a 3 anos
De 3 a 5 anos
De 5 a 10 anos
Mais de 10 anos

Apresente sua percepção ou opinião quanto às afirmativas

Favor responder às perguntas a seguir considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas, assinalando o número que corresponde ao seu grau de concordância De acordo com sua opinião, assinale os campos, conforme a tabela a seguir: o 1 - Discordo totalmente o 2 - Discordo parcialmente o 3 - Indiferente o 4 - Concordo Parcialmente o 5 - Concordo totalmente	***(Marque apenas uma avaliação)***

10) O Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania (UPT) é um Programa conhecido pela sociedade.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

11) O Programa UPT já é bem divulgado para a sociedade brasileira.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

12) Atualmente a formação cidadã é um tema amplamente conhecido e refletido nas escolas.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

13) A adoção do Programa UPT, utilizando temas transversais, foi uma estratégia educacional que deu certo.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

14) A proposta de educação para a cidadania idealizada pela CGU, na idade formativa e etária do ensino fundamental, é uma das mais adequadas para desenvolver este tema nas escolas.

1 2 3 4 5

15) Estava preparado para tratar o tema ética e cidadania na escola em que atuei com o Programa UPT.

1 2 3 4 5

16) Foi realizado um planejamento na minha escola para discussão e aplicação da metodologia do Programa Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania (UPT).

1 2 3 4 5

17) Participei do planejamento, mencionado na pergunta anterior, para discussão e aplicação da metodologia do UPT na escola em que atuei.

1 2 3 4 5

18) As ações propostas no Programa UPT são aplicáveis em sala de aula.

1 2 3 4 5

19) Os professores da escola onde atuei conseguiram se apropriar e utilizar os conteúdos dos materiais didáticos fornecidos pela CGU com facilidade.

1 2 3 4 5

20) A linguagem e o conteúdo adotado nos quadrinhos e no material do Programa são adequados e de fácil assimilação pelos alunos.

1 2 3 4 5

21) É possível desenvolver projetos interdisciplinares voltados à abordagem dos temas propostos pela CGU em diálogo com os conteúdos da minha disciplina.

1 2 3 4 5

22) Tive que adaptar a linguagem para que o conteúdo adotado no material do Programa UPT pudesse ser assimilado pelos meus alunos.

1 2 3 4 5

23) As aulas relativas aos conteúdos do UPT tinham alta participação dos alunos.

1 2 3 4 5

24) Houve mudança nas atitudes dos estudantes que participaram do Programa UPT.

1 2 3 4 5

25) Antes da realização do Programa UPT na minha escola, a expectativa em relação aos resultados não era alta.

1 2 3 4 5

26) Após a vivência do Programa UPT, a visão sobre ética e cidadania entre os alunos se apresentou diferente daquela antes do início das atividades.

1 2 3 4 5

27) A adoção do Programa possibilitou uma positiva construção de relações entre os alunos infantojuvenis e a comunidade escolar.

1 2 3 4 5

28) Mudaria a forma como conduzir ou aplicar o Programa "Um Por Todos e Todos Por Um! Pela Ética e Cidadania" (UPT) nas escolas.

1 2 3 4 5

Proposição

29) Em função das limitações para realização de reuniões presenciais junto às escolas nesse período de crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19, Você estaria disponível para participar de uma breve entrevista "remota" sobre este tema, a fim de contribuir com a pesquisa?

Sim
Não

30) Se respondeu sim na última questão, gentileza deixar contato:

_____
_____

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com profissionais envolvidos no trabalho docente, que participaram da implementação do Programa UPT

1) Definir ou apresentar, em suas percepções, as principais características do Programa Um por Todos e Todos por Um (UPT).

2) Fale um pouco sobre os debates e conhecimentos que o UPT busca levar aos estudantes.

3) Sobre o tipo de capacitação, treinamento ou qualificação específica para atuar na aplicação da metodologia do programa que você teve.

4) Sobre se já tinha trabalhado em projetos antes. Essa experiência com o UPT proporcionou qual tipo de experiências? Fale sobre sua experiência sobre a proposta de trabalho com projetos, utilizando-se de temas transversais e interdisciplinaridade.

5) O tema e o Programa UPT dentro da proposta pedagógica da escola.

6) Planejamento realizado pela escola para aplicação da metodologia do UPT.

7) Percepções sobre a adequação da linguagem e do conteúdo adotado nos quadrinhos e no material do programa.

8) Divulgação do programa: sua escola, outras escolas, sociedade, comunidade local, etc.

9) Sobre a participação da sua escola (e de outras do município) na aplicação do Programa UPT.

10) Sobre as repercussões da realização do Programa UPT na sua escola e reflexos na comunidade.

11) Sobre o que mais gostaria de dizer sobre o programa, sugestões, críticas e demais avaliações.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP relativo à autorização das entrevistas e aplicação dos questionários.

UNIDADE BELO HORIZONTE - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CIDADÃ DE PROTAGONISTAS INFANTOJUVENIS: O PROGRAMA UM POR TODOS E TODOS POR UM! PELA ÉTICA E CIDADANIA DA CONTROLADORIA -GERAL DA UNIÃO.

Pesquisador: LINCOLN DE SOUZA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49203621.8.0000.5525

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - FaE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.034.487

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" e "Comentários e Considerações sobre a pesquisa" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas do Projeto (B_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1775837.pdf de 07/07/2021) e do Projeto Detalhado (_Projeto_Pesquisa_Lincoln.doc de 07/07/2021).

De acrodo com o pesquisador, uma das formas de se refletir sobre a democracia ancora-se no nível de presença da sociedade na gestão e na fiscalização das políticas públicas, que pode ser traduzida como participação e controle social. A presença forte e abrangente dos atores sociais, incluindo-se participação da parcela infantojuvenil, pode influenciar nos acontecimentos de uma comunidade e pode ser um indicador da existência de agentes indutores de mudança social a partir da sociedade civil. Este é um sentido relevante do exercício do controle social, pois pode mostrar sua capacidade de alcance e de eficácia em todas as esferas do Estado e camadas sociais. Assim, nesta pesquisa que se encontra em andamento no Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, elegeu-se como sujeitos da pesquisa os professores, gestores escolares, bem como representantes da CGU envolvidos diretamente nos processos de formulação da iniciativa educacional direcionada à formação para a cidadania e

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br