

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

RENATA IBIAS CARDOSO DA SILVA

AÇÕES FORMATIVAS EM AVALIAÇÃO ESCOLAR: DESVELANDO A FORMAÇÃO
CONTÍNUA E EM SERVIÇO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - 2013 A 2016

UBERLÂNDIA - MG
2019

RENATA IBIAS CARDOSO DA SILVA

AÇÕES FORMATIVAS EM AVALIAÇÃO ESCOLAR: DESVELANDO A FORMAÇÃO
CONTÍNUA E EM SERVIÇO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - 2013 A 2016

Dissertação/produto apresentado ao Programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade de
Uberaba como requisito para obtenção de título
de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para
Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.

UBERLÂNDIA - MG
2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- S38a Silva, Renata Ibias Cardoso da.
Ações formativas em avaliação escolar: desvelando a formação contínua e em serviço dos/das profissionais da rede pública municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - 2013 a 2016. / Renata Ibias Cardoso da Silva. – Uberlândia-MG, 2019.
[281] f. il. : color.
- Dissertação (Mestrado) Universidade de Uberaba. Programa de Pós-graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.
1. Educação. 2. Avaliação Educacional. 3. Professores – Formação.
I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD: 371.26

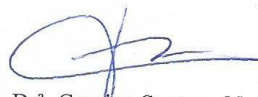
RENATA IBIAS CARDOSO DA SILVA

AÇÕES FORMATIVAS EM AVALIAÇÃO ESCOLAR: DESVELANDO A FORMAÇÃO
CONTÍNUA E EM SERVIÇO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - 2013 A
2016

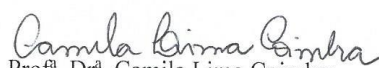
Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 31/10/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Gercina Santana Novais
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.ª. Dr.ª. Camila Lima Coimbra
Universidade Federal de Uberlândia
UFU



Prof. Dr. Adelino José de Carvalho
Dias
Universidade de Uberaba - UNIUBE

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todas as mulheres que levantam cedo, fazem um esforço e seguem em frente nas batalhas do dia a dia. Mulheres trabalhadoras, mães, donas de casa, professoras, advogadas... que encontraram “seu jeitinho” de não sucumbirem frente a tantos desafios e padecimentos impostos a elas, na maioria das vezes, por um mundo que para ceder a tantos privilégios patriarcais exige muito delas. Em especial, dedico a minha mãe Aida Maria Rico Ibias que, com uma sabedoria ímpar de vida, sempre orientou suas filhas a lutar e a não se renderem às prerrogativas deste mundo tão masculino.

AGRADECIMENTOS

A Deus/Universo, por todas as glórias recebidas.

Ao meu pai Ernani, alma de meu coração.

À minha filha Isadora, coração de minha alma.

Ao meu marido Ivo, meu amado amigo.

À minha sogra, minha eterna mãe.

À minha mãe Aida, primeira de minha vida.

Às minhas irmãs Daniela, Edylaine e Fernanda, pela admiração que me dedicam.

Ao meu cunhado João Paulo, pela compreensão do silêncio.

Às minhas sobrinhas Maria Clara e Amanda, pelos sorrisos e travessuras.

Aos meus colegas de curso, pelo respeito e carinho.

Ao GEPAE, pela formação política concedida, pela amizade e pelo crescimento intelectual.

À UNIUBE, pelos cuidados e incentivos.

À Professora e Orientadora Gercina Santana Novais, pela incansável orientação, incentivo e amizade de sempre.

Ao CEMEPE, pela parceria e trabalho constantes.

Ao Ex-Prefeito Gilmar Santos Machado, por transformar Uberlândia numa cidade Educadora.

À Ex-Secretária de Educação Gercina Santana Novais, pela transformação social e intelectual na Rede Pública de Educação de Uberlândia.

À Secretaria de Educação, pelo incentivo ao meu aprimoramento intelectual através do consentimento da liberação remunerada para estudos.

RESUMO

Esta investigação vincula-se à linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba. A realização desta investigação originou-se a partir de questionamentos ou inquietações sobre o processo de avaliação no cotidiano escolar e formação de profissionais sobre o referido tema. A questão central que orientou a pesquisa foi: Quais são as ações formativas em avaliação escolar com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, desenvolvidas no período de 2013 a 2016, e as concepções, tipos e procedimentos de avaliação presentes nas referidas ações, e seus vínculos com a lógica da avaliação emancipatória ou com a lógica da avaliação classificatória e excludente? Para auxiliar o esclarecimento dessas indagações, questões complementares orientaram o estudo: Há aproximações entre as ações formativas em avaliação escolar no que se referem às concepções, aos tipos e procedimentos de avaliação? Quais concepções, tipos e procedimentos de avaliação escolar foram privilegiados nessas ações formativas? E o impacto das ações formativas na reescrita/atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno da escola que apresentou demanda de formação continuada e em serviço na unidade escolar sobre o tema avaliação? Quais são os movimentos formativos em avaliação escolar desenvolvidos pelo Grupo de Estudo na/para formação continuada e em serviço de professores/as e pedagogo/as e suas referências teóricas sobre o referido tema? A pesquisa qualitativa contemplou revisão da literatura e análise documental. Ancoraram a pesquisa, especialmente acerca dos temas avaliação escolar e formação contínua, as formulações de Esteban (2014), Freitas (2003), Fernandes (2008), Hoffmann (2010), Nóvoa (2008), Ludke e André (1986), Vaillant (2012), Mendes (2006), Moretto (2008) e Zeichner (2012). Os resultados das análises das ações formativas (concepções, tipos e procedimentos de avaliação presentes nas referidas ações e seus vínculos com a lógica da avaliação emancipatória ou com a lógica da avaliação classificatória e excludente) revelam aproximações entre a concepção de avaliação predominante nos documentos analisados, e estão vinculadas à defesa da avaliação escolar como processos formativos e plurais, e à formação política desses atores sobre a lógica predominante e excludente do sistema educacional. Expõem-se a Política de Formação desenvolvida, no período de 2013 a 2016, como parte do Movimento Permanente de Reformulação curricular, com a finalidade de fomentar a construção da escola pública, popular, democrática, gratuita e gestada em rede. Essa política contemplou pesquisa e intervenção sobre resultados educacionais e o processo de produção destes resultados, atualização e reescrita dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Regimentos Internos, elaboração coletiva de orientações teóricas e práticas para os anos letivos de 2015 e 2016, criação de grupos de estudo e uso das Rodas de Conversa e Minifóruns como espaço de diálogo e deliberação. Revelaram, ainda, que a forma como a Secretaria de Educação, CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) assessorias e a própria escola conduziram as ações acerca do Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, os Planos de Formação, as formações “in loco”, as OTPs (Orientação Teórico Práticos 2015 e 2016), o incentivo à criação dos Grêmios Estudantis e à participação das famílias neste movimento, delineou ações formativas e práticas entrelaçadas de avaliação das diferentes dimensões da educação, configurando avaliação integrativa da educação. Por fim, a investigação mostrou indícios de mudanças na avaliação no sentido de concebê-la como processo formativo convivendo com elementos da avaliação excludente, não dialógico e tradicional. Foram evidenciadas contradições conceituais entre avaliação formativa e somativa. Em decorrência dos achados da pesquisa, foi criado o blog da avaliação escolar e PPP (<https://avaliacaoescolardarmpeuberlandia.blogspot.com>), almejando possibilitar ao/à

professor/a consultas, estudos, troca de mensagens e subsídios para a formação em Avaliação Escolar e Projeto Político Pedagógico.

Palavras-Chave: Avaliação escolar. Ações formativas em avaliação escolar. Formação continuada e em serviço.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Teaching Practices for Basic Education of the Graduate Program in Education - Teacher Training for Basic Education - Professional Master of the University of Uberaba. The realization of this research originated from questions or concerns about the evaluation process in the school routine and the formation of professionals on this subject. The main question that guided the research was: What are the formative actions in school evaluation with professionals of kindergarten and elementary school of Uberlândia municipal public school, developed from 2013 to 2016, and the conceptions, types and procedures present in these actions, and their links with the logic of emancipatory evaluation or the logic of classificatory and exclusionary evaluation? To help clarify these questions, complementary questions guided the study: Are there any approximations between the formative actions in school assessment regarding the conceptions, types and procedures of assessment? Which conceptions, types and procedures of school evaluation were privileged in these formative actions? And the impact of the formative actions on the rewriting / updating of the Pedagogical Political Project and the Internal Rules of the school that presented demand for continuous and in-service training in the school unit on the evaluation theme? What are the formative movements in school evaluation developed by the Study Group in continuing education and in service of teachers and pedagogues and their theoretical references on this subject? The qualitative research included literature review and document analysis. Anchored the research, especially on the subjects school evaluation and continuing education, the formulations of Esteban (2014), Freitas (2003), Fernandes (2008), Hoffmann (2010), Nóvoa (2008), Ludke and André (1986), Vaillant (2012), Mendes (2006), Moretto (2008) and Zeichner (2012). The results of the analysis of the formative actions (conceptions, types and evaluation procedures present in the referred actions and their links with the logic of emancipatory evaluation or with the logic of classificatory and exclusionary evaluation) reveal approximations between the predominant conception of evaluation in the analyzed documents, and they are linked to the defense of school evaluation as formative and plural processes, and to the political formation of these actors about the predominant and excluding logic of the educational system. The Formation Policy developed from 2013 to 2016, as part of the Permanent Curriculum Reform Movement, is presented with the purpose of promoting the construction of a public, popular, democratic, free and networked school. This policy included research and intervention on educational outcomes and the production process of these outcomes, updating and rewriting of Pedagogical Political Projects and Internal Regulations, collective elaboration of theoretical and practical orientations for the 2015 and 2016 school years, creation of study groups. And use of Conversation Wheels and Mini Forums as a space for dialogue and deliberation. They also revealed that the way the

Secretariat of Education, CEMEPE (Julieta Diniz Municipal Center for Educational Studies and Projects) advisors and the school itself conducted the actions on the Pedagogical Political Project, Internal Rules, Training Plans, “ in loco ”, the OTPs (Practical Theoretical Guidance 2015 and 2016), the encouragement of the creation of Student Guilds and the participation of families in this movement, outlined formative actions and intertwined practices of evaluation of the different dimensions of education, constituting an integrative evaluation of education. Finally, the investigation showed evidence of changes in the evaluation in order to conceive it as a formative process living with elements of the exclusionary, non-dialogical and traditional evaluation. Conceptual contradictions were evidenced between formative and summative assessment. As a result of the research findings, the school assessment and PPP blog (<https://avaliacaoescolardarmpeuberlandia.blogspot.com>) was created, aiming to enable the teacher to consult, study, exchange messages and subsidies for assessment training. School and Pedagogical Political Project.

Keywords: School evaluation. Formative actions in school evaluation. Continuing and in-service training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ADUFU	Associação dos Docentes da Universidade Feral de Uberlândia
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BR	Brasil
CAQ	Custo de Aluno e Qualidade
CAQI	Custo de Aluno e Qualidade Inicial
CEAD	Centro de Educação a Distância
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais- Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CID	Código Internacional de Doenças
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgoto
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EDH	Educação de Direitos Humanos
EE	Escola Estadual
ELICER	Encontro Literário do Cerrado
EM	Escola Municipal
EMEF	Escola Municipal do Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal do Ensino Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA	Escola de Educação Básica
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional
GTs	Grupos de Trabalhos
GO	Goiás
HC	Hospital das Clínicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
ONG	Organização Não Governamental
OPV	Orientação Para a Vida
OTP	Orientação Teórico e Prática
PAPAE	Plano de Ação dos/das Profissionais por Ano Escolar
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Brasileiro
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PF	Plano de Formação
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Municipal de Educação
PMEA	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
PROUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Partido Verde
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI	Regimentos Internos
RPME	Rede Pública Municipal de Educação
SEDA	Serviço Especializado de Desenvolvimento e Aprendizagem

SIAVA	Seminário Internacional de Avaliação
SIMAVA	Seminário Municipal de Avaliação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA: Minha trajetória formativa	14
Época de Infância	14
Época de Adolescer	17
Época de um Trabalho Docente.....	20
I FORMAÇÃO CONTINUADA E AVALIAÇÃO.ESCOLAR	30
II OS CAMINHOS DA PESQUISA	38
• Documentos elaborados no período de 2013 a 2016:	
1- “Carta às Pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente” ...	38
2- “Orientações Teórico-práticas elaborado com gestores/as- Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo de 2015” (OTP 2015).....	39
3- “Um convite à reflexão coletiva sobre o ano de 2016: orientações teórico práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros(as) do Conselho Municipal de Educação (OTP 2016)	3
4-Projeto Político Pedagógico	39
5-Regimento Interno da Escola	39
• Documentos elaborados pelo grupo de estudo em Avaliação Escolar CEMEPE/UFU e/ou membros como atividade do referido Grupo, no período de 2015 a 2016:	
1- Documentos de ajuda memória das atividades do Grupo.....	40
2-Matriz situacional	40
3-Relatório final do projeto Capacitação intitulado de Projeto: Grupo de estudos em avaliação educacional na rede municipal de ensino de Uberlândia- Qual o lugar da avaliação na escola?.....	40
III AÇÕES FORMATIVAS EM AVALIAÇÃO ESCOLAR: desvelando concepções, tipos e procedimentos de avaliação.....	43
3.1. Contexto de elaboração dos documentos analisados: 2013 a 2016.....	44
3.2. Análise e Interpretação de documentos: concepção. Tipos e procedimentos de avaliação nas ações formativas sobre avaliação escolar.....	52
3.2.1. “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”: ações formativas em avaliação escolar; concepções, tipos e procedimentos de avaliação escolar	53
3.2.2. Orientações teóricas e práticas: anos letivos de 2015 e 2016 - considerações preliminares	56

3.2.2.1. OTP 2015: Concepções, tipos e procedimentos de avaliação	59
3.2.2.2. OTP 2016: Concepções, tipos e procedimentos de avaliação	68
3.2.3. Análise do PPP da E.M. Alecrim	83
3.2.4. Regimento Interno	99
3.2.5. Grupo de Estudo em Avaliação Educacional CEMEPE/UFU	107
3.3. Avaliação Integrada dos Processos Educativos	127
3.4. Contribuições da pesquisa para a continuidade da reflexão-ação sobre avaliação escolar: O blog da Avaliação e PPP	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144
Anexo I - Plano de Formação dos/das Especialistas de Educação/Pedagogos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia/2015 e 2016	144
Anexo II - Orientações Teórico-Prático elaborado com gestores/as- Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo de 2015 (OTP 2015)	151
Anexo III - Um convite à reflexão coletiva sobre o ano de 2016: orientações teórico- práticas elaboradas com profissionais, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros(as) do Conselho Municipal de Educação (OTP 2016).....	187
Anexo IV - Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente.....	271
Anexo V - Instrumental avaliativos das formações dos/as especialistas de Educação/Pedagogos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia	280

MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA: Minha trajetória formativa

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu. (Clarice Lispector, 1979).

O presente trabalho de escrita da memória pessoal faz parte do processo formativo do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba¹ – UNIUBE. A trama estará demarcada por fases e vivências, desde a primeira idade até o processo de profissionalização e seus desdobramentos. As demarcações estão apresentadas em primeira pessoa e em tempo cronológico, podendo haver inversão do tempo e do espaço, porém retomados com elementos temporais.

O primeiro cenário passa-se na cidade de Brasília entre a idade de 0 a 17 anos, entre os anos de 1976 a 1994. O segundo cenário ocorre na cidade de Santa Bárbara do Goiás a 12 km de Goiânia, entre 1995 a 1997, na idade de 19 anos até os 21 anos e o terceiro cenário acontece em Uberlândia de 1998 até o tempo presente.

Época de Infância

Filha caçula de quatro mulheres nasci ao final da ditadura militar, em Brasília. Cidade que fervia com a tentativa de reafirmação militar, em meio ao fortalecimento da democracia. A conjuntura posta naqueles anos, em especial o de 1976, pode ter refletido em minha gestação a tensão daquele tempo. Cresci num contexto de muita confusão doméstica, mas tive muitas experiências positivas como passeios em acampamentos, viagens, clubes e passeios em casa de parentes. Também criada por avós na cidade de Anápolis/GO e morando em Brasília, me via deslocar constantemente pela BR 050, sempre com tensões e com velocidade dentro de um veículo Ford- Corcel II, branco, ano 1978, do qual papai dirigia com certa imponência. Ele sendo funcionário público da empresa Eletronorte, e mamãe, sendo dona de casa, estando ao cerne de uma família pequena, com mais três irmãs, e com ótima afinidade com todas. Tendo sido este aspecto um fator de grande importância para mim, pois como evidência Wallon (1975), o outro é fundamental para o desenvolvimento humano, e defende que a emoção é o primeiro e mais forte elo entre os indivíduos:

¹ A Universidade de Uberaba é uma instituição de ensino superior privada brasileira, fundada em 1940. Seus quatro *campi* estão localizados na cidade de Araxá, Uberaba e Uberlândia, no estado de Minas Gerais. Oferece 42 cursos de graduação. Foi fundada por Mário Palmério, a partir da criação da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro. Em 1972, a instituição se transformou em Faculdades Integradas, denominação que permaneceu até 1988, quando foi reconhecida pelo Ministério da Educação como Universidade.

As primeiras relações utilitárias da criança não são as suas relações com o meio físico, que, quando aparecem, começam por ser lúdicas; são relações humanas, relações de compreensão, que tem como instrumento necessário meios de expressão, e é por isso que a criança, se não é naturalmente um membro consciente da sociedade, também não é um ser primitivo e totalmente orientado para a sociedade. (WALLON, 1975, p.198).

Recordo-me das brincadeiras, das histórias e dos “perrengues que passávamos juntas”. Constantemente jogávamos os jogos que ganhávamos nos dias de eventos organizados pela empresa do papai. Comemoravam o Dia da Criança, Páscoa e Natal. Todo ano era assim, os filhos de funcionários ganhavam presentes e festa. Eram jogos de dama, memória, jogos de encaixe, bonecas... Essas festas aconteciam no clube da empresa no setor Park Way e mais tarde, construíram outro clube no setor do Lago Sul, ambos me fazem recordar ótimos momentos da infância e adolescência. Nos jogos, aprendi muitas coisas, e boa parte dos ensinamentos vejo que hoje consolidaram as boas experiências com minhas irmãs. Algumas virtudes que desenvolvi foram: ter respeito ao próximo e ser honesto com todos/todas. Esta virtude inclusive era o que eu sempre ouvi de meus avós e principalmente de meu pai e presenciava exemplos disso nas conversas do dia a dia.

Neste sentido, a educação que recebia deles definiu minha personalidade. Mas como os conflitos domésticos eram intensos, alguns aspectos se tornavam maiores do que necessariamente eram e a insegurança e o medo para determinados assuntos da vida de adulto, tendem a “fragilizar”, porém estas situações familiares puderam moldar a minha personalidade.

Segundo a teoria Walloniana, a criança pertence à família tanto quanto pertence a si mesma: “As suas relações com os seus e o lugar que ocupa entre os irmãos e irmãs fazem parte da sua própria identidade pessoal. Ela não sabe distinguir-se da condição que lhe cabe na constelação familiar. (WALLON, 1975, p. 137-138)”.

Ainda sobre a formação da personalidade, venho compreender hoje, após ter estudado Wallon, que as relações sociais têm reflexos importantes sobre os aspectos desenvolvidos desde o nascimento até a fase adulta na interação entre os pares. Desta forma, observo que, a contribuição que os teóricos trazem me auxilia a compreender o que vivi, mas, também, por questões espirituais acredito que o Universo/Deus fortifica nossa personalidade/eu, dando-nos o que precisamos para enfrentamento dos desafios.

As experiências vividas junto as minhas irmãs foram imensamente positivas e via em cada uma delas a presença fraterna e materna de mulheres que superaram barreiras, tão

pequenas e tão valentes, aprendíamos a cada dia ser gente grande. O apoio que cada uma dava e recebia fez desenvolver em nós a paciência e o respeito por nós mesmos e aprendemos a reconhecer positividade nas coisas.

A afetividade, portanto, entre nós é a que encontrávamos na esperança, consolidou vitórias. Mas, hoje vejo também que as questões ambientais ajudam a definir traços da personalidade. Os momentos de ausência materna e deixadas em condições frágeis como sem alimentação ou mesmo com fraldas por trocar, estados de mal-estar, podem ser mais bem compreendidos recorrendo às elaborações de Wallon.

O que o autor traz é a ideia de maturidade numa perspectiva de que o indivíduo aprende com o outro, mas também é influenciado pelo meio e por si, se constrói. Sobre o meio, afirma Wallon (1975):

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa [a criança] são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também. (WALLON, 1975, p.20).

Era exatamente o que acontecia, eu estava aprendendo com minhas irmãs e desenvolvendo processos sociais de alta importância, talvez minimizando ou equilibrando os déficits emocionais e os jogos eram portas para a alegria e bem-estar na tentativa de suprimir assimilações negativas do ambiente acumulado de violência.

Nos tempos da escola aos seis anos, com muitas lacunas de aprendizagem, fui levada ao psicólogo. Meu pai pensava que as dificuldades de aprendizagem na escola, poderiam estar relacionadas com perdas, violência e falta de referências, pois na idade de sete anos minha mãe resolveu ir-se de vez, apresentando como justifica as intensas agressões por parte de meu pai. Mas, ele estava certo em pensar que as ausências e perdas poderiam estar dificultando os processos de aprendizagem, pois hoje conhecendo a obra de Jean Piaget², resultado de pesquisa sobre as estruturas cognitivas e a forma como o ser humano constrói conhecimento, destaco que segundo ele:

² Tanto Wallon como Piaget conferiam grande importância à imitação diferida como fenômeno que coroa o desenvolvimento simbólico. Em Piaget, contudo, a imitação em conjunto com a atividade de jogo e as demais atividades simbólicas (imagem, desenho e a linguagem enquanto comunicação, oral ou por gestos) tornam-se o processo preferencial para a passagem de um pensamento ao outro, na medida em que sintetizam a dinâmica de equilíbrio dos mecanismos de assimilação e acomodação. Já em Wallon é o fato da emoção se dar como resultado da função tônica, que além de ser a responsável por manter o tônus e garantir a correta atuação do corpo no espaço, pode e é utilizada para ativar os outros corpos dos outros sujeitos. A emoção, embora seja derivada do sistema postural dirige-se para o mundo externo e, portanto, tem sua razão de ser na manutenção da relação com o meio. Mais informações <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85RPME/2000000128.pdf>

O afeto pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. O afeto acelera o desenvolvimento das estruturas, no caso de interesse e necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. A afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro e [...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. (PIAGET, 1976, p.16).

A partir dessas formulações, passei a compreender alguns aspectos pessoais e entender as minhas dificuldades de aprendizagem. Na idade de sete a 11 anos, foram tempos difíceis causados por presença estranha da madrasta Alice, e as relações entre nosso pai junto a nossa adolescência pioraram muito...

Época de Adolescer

Entre a idade de 12 aos 14, morei com minha avó e minha irmã Fernanda na cidade de Anápolis. Naquele tempo meu avô havia falecido e seríamos companhia para ela. Estudávamos no Colégio Couto Magalhães, fazia curso de inglês à tarde. Era uma fase boa, porém, via-me novamente distante daqueles que amava duas irmãs e meu pai. Por outro lado, foi bom, porque estava perto de minha irmã mais velha e avó e, principalmente, longe da madrasta. Aos 15 anos partia para minha primeira experiência angustiante de decidir sobre meu futuro e o que seria desse futuro a partir do que eu decidiria. Contudo, entre altos e baixos como toda experiência eu estava ali fazendo meu futuro, tendo como cerne do meu planejamento para tal, o que fazer enquanto profissão? O que me tornaria a partir do que eu queria ser? Na profissão professor, teria competência para assumir tal responsabilidade? Seria então responsável pela aprendizagem de alguém? E se não conseguisse tal feito? Quais elementos poderiam contribuir para o sucesso ou fracasso do meu aluno? Conforme André (2010):

[...] ao mudarem radicalmente - o foco dos cursos de formação para o professor – podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso na educação. Não há dúvida de que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros igualmente importantes como as condições de trabalho, o clima institucional, a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, os resultados materiais e humanos disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. (ANDRÉ, 2010, p. 177).

O que me ajudou a definir foi também meu carinho pelas minhas professoras de infância. Fátima tão bela, negra e alta, com cabelos corte “channel”. Eliane, mãe de colegas de infância, orientava meu pai a lidar com quatro filhas criadas por “má-drasta”, conseguia caminhar a criação com certo bom senso. Chegado à quinta série, encontrei uma professora que se preocupava muito com o meu conhecimento matemático, pois ele nunca aparecia. Solicitava sempre de meu pai o visto dele nas avaliações. Mas novamente estava ali instalada minha dúvida. Como ser professora se trazia uma bagagem deficitária da matemática? Seria boa professora mesmo não tendo os processos de raciocínio lógico abstraídos, como exemplo, a cognição necessária para calcular divisões fracionárias mentalmente, como ela nos cobrava.

Descobri que Piaget também esclarece sobre a afetividade e a construção do conhecimento e da inteligência. Para que o conhecimento provoque uma efetiva mudança no comportamento e que de fato possa adquirir a aprendizagem real e maximize cada vez mais o potencial do estudante, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. Para compreender o tema afetividade de forma ampla é necessário entender a perspectiva de afetividade e a teoria de desenvolvimento cognitivo de acordo com o autor, que muito me estima. Segundo Piaget (1976), o afeto é essencial para o funcionamento da inteligência.

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão. (PIAGET, 1976, p. 16).

Observo, assim, como fui construindo e adquirindo o meu processo de aprendizagem e o porquê dos déficits na vida estudantil. Certamente o tempo passara e fui arrastada pelas circunstâncias da vida. Realizava minha primeira seleção para adentrar na escola Normal de Brasília e escolhi minha inscrição com a certeza no magistério. Iniciado o ano de 1993, começando o curso em fevereiro, realizava no período da manhã o antigo “Segundo grau” e no turno da tarde fazia o magistério.

Nessa fase descobri grande “feeling” para a carreira de professora, pois, se minha deficiência para o pensamento abstrato não era satisfatória, as minhas habilidades de operacionalizar o conhecimento, junto às ideias, eram produtivas e destacavam-se entre as demais.

Ao longo de três anos, aprendi as didáticas de cada componente curricular e como

elas, se bem realizadas, poderiam contribuir para a aprendizagem de estudantes pequenos. A cada desenvolvimento dos trabalhos escolares, neste curso, eu compreendia as facetas do saber e verificava que como um ensinamento bem realizado definiria um ser pensante de um ser ainda mais crítico. Compreendi também, que mesmo estudando em escola particular não me deram o direito de aportes concretos, apoio fundamental para a abstração do conhecimento naquela idade entre 07 a 12 anos. E que eu não sabia, tampouco as professoras, que conforme Piaget explica as fases do desenvolvimento humano que nas respectivas idades poderiam ser trabalhadas diversos aspectos, porém com especificidades nas estratégias.

Diante disso, verifiquei que Piaget (1976), pesquisou o desenvolvimento do pensamento do homem e sistematizou como se constrói o conhecimento. O desenvolvimento cognitivo é um processo continuado, que ele definiu em quatro estágios: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 12) e operatório formal (12 em diante). No quarto estágio, Piaget ainda afirma que, o operatório formal que começa por volta dos doze anos em diante e sendo esta fase marcada pelo início da idade adulta, sobretudo há a formação dos processos cognitivos abstraídos pelas fases anteriores, responsáveis pela consolidação deste. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico, que possibilita solucionar as classes de problemas, e do pensamento dedutivo, que o habilita à experimentação mental, em que o/a adolescente passa a ser capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses, e não somente através de observação real.

Assim sendo, isso implica, entre outras funções, como exemplo, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses do pensamento. Em sala de aula, o professor pode aproveitar esse momento para mediar as emoções a fim de, evitar confrontos e oferecer ajuda na compreensão das emoções/frustrações. E era assim que eu estava desenvolvendo minhas capacidades e entendendo os sentimentos. Recordo-me, certa vez, que meu pai ficara preocupado comigo pelo grande tempo que ficava no quarto preparando os trabalhos de escola e estudando para as provas. Estudava muito, não pela certeza de boas notas, mas grandes eram as dificuldades. Nesta fase, meus/minhas professores/as foram muito importantes, pois eram para mim exemplo a ser seguido e isto se refletia a todo o momento de minha adolescência.

Nessa fase, também, minhas irmãs namoravam e me levavam a tira colo a pedido de meu pai, depois teve a fase de todas saírem juntas, pois já era permitida a classificação nos eventos. Tínhamos apenas dois anos de diferença entre cada uma. Nossos passeios eram saudáveis e coletivos, todas as quatro irmãs, seja no clube, na boate, na lanchonete, no cinema ou em casa de amigos. Certo dia vez conheci um rapaz, mas morava em Anápolis e não nos

vemos mais. Passados dois anos, retornei da casa de minha avó. Namoramos por três anos e nos casamos ainda em Brasília, estando eu com dezoito anos.

Época de Um Trabalho Docente

Após um ano, mudamos para Santa Bárbara do Goiás. Cidade pequena, a poucos minutos da cidade de Trindade. Apresentei meu currículo em janeiro para a diretora da escola Castelo Branco e comecei em fevereiro minhas primeiras experiências de docência. Ministrei aulas de língua portuguesa e língua inglesa para alunos do primeiro, segundo e terceiros anos. Trabalhava nesta escola Estadual de manhã e à noite.

No mesmo ano, a secretária de educação em evento beneficente, ouvira dizer do trabalho que realizara naquela escola, ofereceu-me uma sala de aula no Grupo Escolar. Era para alunos de quarto ano, em substituição de sua filha que ganharia bebê. O pró-labore era muito pouco, aliás, fiquei encabulada como o Estado de Goiás pagara mal o professor. Permaneci somente dois anos naquela cidade, pois o marido trabalhara com fibra ótica para a empresa ENGESET e viemos para Uberlândia no incentivo de que ele permanecesse com tal emprego. Assim ocorrera, ele continuou a viajar com a empresa e eu ficava com uma tia dele, organizando moradia e na luta dos estudos para o vestibular. Nas andanças pela cidade, sempre a pé, pois o bairro Saraiva é bem próximo ao centro, realizara estudos num cursinho pré-vestibular chamado La Salle.

Foram duas tentativas na Universidade Federal de Uberlândia, uma para Biologia e outra para Letras, porém a aprovação só viria na primeira fase. Neste ínterim, no bairro Vigilato Pereira, transcorria um curso ofertado na escola Ameduca. Nesta escola estudavam crianças com deficiência e também aquelas “ditas normais”. O trabalho pedagógico desenvolvido era seriado, porém construído em rede de saberes, proposta que articula os saberes/ciências em redes de conhecimento, de forma integrada e interdisciplinar. Neste sentido, participei de uma formação para professores durante três semanas e conheci a proprietária da escola Ameduca e por coincidência, coordenadora do curso de Pedagogia da faculdade UNITRI, que me relatou a proposta do curso em Rede de Saberes.

Encantada com os relatos que ouvira dessa diretora sobre a Rede de Saberes, dei início ao curso de Pedagogia e concomitante a isso realizava atividades de educadora na EMEI do bairro Pampulha, sendo contratada pela secretaria de Ação Social desta cidade. E ainda retomei os estudos de Língua Inglesa aos sábados no bairro Santa Mônica na instituição YES, que iniciara quando morava em Anápolis com minha avó.

No primeiro ano de faculdade, no ano de 2003, fui aprovada em concurso para professor de Pré ao 5º ano do ensino fundamental. Ao final do último período de faculdade, divorciei, a partir de então, meu pai passou a me ajudar financeiramente. Pois com salário de R\$ 495,00, cuja quantia eu nunca entendera por ser tão baixa para o ano de 2003, fase difícil que pude contar com a família para criar, também, uma filha com 05 anos. Meu pai pagava o aluguel, condomínio e mercado e com meu salário pagava energia elétrica e o ônibus na sorte de pagar a faculdade com desconto de cinquenta por cento. Para a conclusão do curso, era exigida a apresentação de um banner com a defesa de algum tema da educação.

Escolhi pesquisar sobre Projeto Político Pedagógico na escola onde eu era professora e verificar se a metodologia e os princípios de planejamento coletivo se efetivaram ou não, conforme Paulo Freire (1997), Veiga (1996) e Muñoz Palafox (2001), defendiam. Escolhi este tema também, por ter participado do Seminário “Projeto Político Pedagógico: um bicho de sete cabeças”? Realizado em 2001, tempo em que trabalhei como professora contratada pela Secretaria de Educação. Para a escrita do meu trabalho de conclusão de curso, aprofundei os estudos do documento “Carta de Princípios”³.

Ao final, apresentei aos/às colegas e aos/às professores/as do curso os resultados da minha pesquisa e ela foi refutada pelo meu professor da disciplina, pois afirmou que a escola não respeitou os princípios da coletividade, por não ter concentrado em uma ação coletiva toda comunidade externa e interna para discutir a escola que queríamos, entre outros fatores. Além disso, afirmara ainda que o dado que levantei sobre o tempo e espaço para tais discussões/reflexões não aconteciam devido à falta de planejamento da Secretaria de Educação em ofertar dias escolares para a construção do PPP. Por isso, de acordo com Silva (2006):

Até o momento, as escolas têm constituído o seu PPP, estando em fase de elaboração. Mas, a essência da proposta de construção coletiva, não tem ganhado corporeidade, pois cada escola tem fixado seu horário, o que nem sempre coincide de todos estarem reunidos para a discussão e elaboração. Em algumas escolas não há nem a presença da diretora ou vice-diretora, o que descaracteriza a magnitude das decisões a serem tomadas. Portanto, constata-se que a falha está na insuficiência de dias específicos para se efetivar a elaboração através de discussões unificadas. (SILVA, 2006, p.12).

³ Em 28 de dezembro, de 2004, o Diário Oficial do Município de Uberlândia publica o decreto 9753, regulamenta a Carta de Princípios político- pedagógico das escolas municipais da rede pública municipal de ensino, com o objetivo de construir o processo de autonomia na perspectiva de democratização do ensino como estratégia de melhoria da escola pública, atender aos anseios da comunidade, incentivando a participação e assumindo o PPP como instrumento de construção e participação coletiva. Para maiores informações consultar: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13799>

Pouco tempo depois, fui aprovada numa seleção realizada pela SME-Secretaria Municipal de Educação para participar de um curso *lato sensu* em Tecnologia Digital aplicada à educação, com aulas na Uniminas, atual faculdade Pitágoras, e também no Centro Municipal de Projetos Educacionais-CEMEPE e ministrava aulas à tarde. Após concluir o curso de especialização sobrou-me tempo para trabalhar outro período na escola, com aulas de Orientação Para a Vida (OPV). Trabalhei nesta escola até 2006, sendo necessária minha remoção devido à grande distância da nova moradia no bairro Santa Mônica, no qual encontrei a escola municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa.

Passados dois anos nesta escola, houve o recrutamento interno para professor do Atendimento Educacional Especializado/AEE. Esta experiência me oportunizou fazer minha segunda especialização, agora na Educação Especial. Esta formação consolidou os conhecimentos anteriores e solidificou minha pretensão maior enquanto professora da educação básica comprometida com a formação continuada e desenvolvimento profissional. Sobre formação Rinaldi (2009), afirma que:

O desenvolvimento profissional é compreendido como a constituição de um conjunto de processos essencialmente formativos, que permite aos formadores, por meio da reflexão, tanto a compreensão dos conhecimentos presentes no fazer pedagógico quanto à compreensão dos aspectos estruturais da profissão, provocando assim a construção de novos conhecimentos profissionais. (RINALDI, 2009, p.31).

Estes estudos após minha formação inicial demarcaram caminhos bem claros sobre o que de fato gostaria de fazer e fui me propondo a estudar cada vez mais com o intuito de compreender sobre o universo de pessoas com deficiência. Assim, encontrei o lado mais difícil da educação. Tive experiências na periferia com processos de aprendizagem impedidos por questões econômicas e sociais como pedofilia e maus tratos, agora estando numa escola elitista, onde não faltavam recursos pedagógicos e a família era razoavelmente presente.

Até compreender que as barreiras existem para ambos os grupos, mas que para cada um deles eram barreiras específicas e peculiares, essa tomada de consciência fazia parte do processo formativo ao qual eu estava inserida. O curso de extensão que realizei em 2007 pela Universidade de São Carlos (UFSCAR) em Atendimento Educacional Especializado me fez compreender que o indivíduo com comprometimentos não podia e nem merecia ser visto como incapaz ou “coitado”, pois as barreiras que enfrentam são muitas, e ter esse sentimento os faria mais isolados e separados do restante de tudo. Ao contrário disso, desenvolvi a capacidade de pensar em soluções numa perspectiva de educação inclusiva.

Passados três anos, fui contemplada com outra especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá através do CEMEPE/NADH. A conclusão do curso exigia a escrita de um artigo. O tema escolhido foi o *software visual class* enquanto recurso inclusivo e pedagógico. Eu defendia que este software de autoria, no qual o/a professor/a era o/a autor/a e pode criar na plataforma a aula de acordo com o conteúdo e nível necessário, podendo ser utilizado por estudantes com e sem deficiência sem limites e com possibilidades igualitárias de aprendizagem, devido ser configurado por etapas. Oportunizando, assim, o/a estudante desenvolver a atividade de maneira que pudesse ser auxiliado pelo mediador e rever o conteúdo e a questão quantas vezes fossem necessárias. Com recursos visuais de ampliação de fonte e imagens o software possibilita ainda a adaptação do som e o teclado colmeia, que é teclado tátil com teclas vazadas para que o/a estudante fixe o dedo, e tenha condições de acertar a tecla correta, sendo uma maneira confortável, lúdica e divertida de acessar o mundo das letras.

Assim sendo, desenvolvi aulas adaptadas pelo computador, ou seja, transformava a atividade para que elas estivessem ao alcance dos/das estudantes na adequação à necessidade motora ou intelectual. E ainda, defendo que este recurso transpassa as barreiras cognitivas e físicas da educação inclusiva, e trabalha a partir do centro de interesse do aluno, porque são raros os estudantes que não são fascinados por computador.

Nessa fase, também era professora regente de segundo ano no turno da tarde na mesma escola. Alfabetizava alunos através do método fônico que aprendera quando realizei estágio supervisionado no tempo do magistério em Brasília. Minha sala de aula ficava perto do pátio. Lembro-me como hoje do barulho ensurdecador que fazia naquele espaço, dos alunos que eram atendidos por mim no AEE no turno da manhã e que estavam comigo nesta sala à tarde.

Neste tempo, começamos a realizar assessoria nas salas comuns para o grupo de alunos do primeiro ao nono ano. Sentimos muita dificuldade. Eu especialmente, pois precisava facilitar o entendimento do conteúdo de matemática para alunos do sexto ao nono ano. Lembrei-me da minha dificuldade nos tempos de escola, mas que precisaria superar na medida do possível para atender as necessidades de estudantes com deficiência. Neste tempo, era ledora no projeto da UFU pelo CEAD (Centro de Educação à Distância) para uma aluna do curso de História, lia os textos para que ela pudesse fazer os trabalhos e estudar para as avaliações.

Em 2014, participei de uma seleção para tutoria virtual no curso de Altas Habilidades e Superdotação pela Universidade Federal de Uberlândia. Foi interessante a experiência, pois

verifiquei que a literatura sobre o tema se coincidia com as experiências relatadas pelos cursistas sobre o perfil, dificuldades e possibilidades destes alunos. O conhecimento adquirido na faculdade, em especial pela fala das minhas queridas professoras, muito me chamou atenção quando trouxe o cotidiano de um aluno com esta deficiência. Pensa-se que o aluno com Altas Habilidades e Superdotação está desenvolvido por completo que não há nada que o impeça de atingir patamares ainda mais plenos.

Para Alencar (2003), os problemas evidenciados pelos alunos que se destacam por suas habilidades superiores estão relacionados à frustração e falta de estímulo diante de programas acadêmicos monótonos e repetitivos que não favorecem o desenvolvimento e expressão de seu potencial superior, isso porque, estão à frente de seus pares da mesma idade, ocasionando assim o isolamento social.

Nos anos de 2015 e 2016, estive como formadora das/dos Especialistas em Educação/Pedagogos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. Os objetivos das formações continuadas realizadas no espaço formativo do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz)) consideraram o/a profissional Especialista de Educação/Pedagogos/as e teve como eixo norteador a formação humanizada deste grupo, e foi elaborada a partir da escuta ativa das demandas formativas realizadas nas Rodas de Conversa, nas unidades escolares com o grupo de Professores/as, Especialistas de Educação/Pedagogos/as e nas formações destinadas a este grupo realizadas neste centro Formativo a partir do mês de março daquele período.

Nesse sentido, realizei ações articuladas, enquanto formadora dos/as Especialistas de Educação/Pedagogos/as: visitas às escolas; atendimento de demanda de formação na escola sobre avaliação escolar; atuação como colaboradora das EMEI Profa. Olívia Calábria, EM Valdemar Firmino e EM do Bairro Shopping Park para o auxílio na elaboração do Plano de Formação, Rede em Movimento Permanente de Reorientação Curricular, Plano Anual dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE) e Projeto Político Pedagógico (PPP); realizando assessoramento em reuniões do Colegiado⁴ nas escolas do Polo⁵ Sul enquanto colaboradora; bem como contribuí nas reuniões em outros espaços formativos da cidade. Auxiliei a discussão da Base Nacional Curricular Comum com professora da Faculdade de Pedagogia/UFU e criação de pequeno grupo de discussão com pedagogas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. Participei das discussões da Proposta Pedagógica

⁴ As Coordenações Colegiadas têm como atribuição articular, intervir e participar das ações da Rede. Enquanto instâncias consultivas e deliberativas são compostas por membros das escolas, pessoas da comunidade, representantes de instituições sociais.

⁵ Para maiores informações sobre POLO consultar: Lei 11.444/13 capítulo V, art.6º.

Complementar para escolas da Zona Rural; nas discussões para alinhamento das ações na SME com Comitê Gestor, Secretária e Assessorias. Dentro do CEMEPE atualizava periodicamente o site do CEMEPE com slides das formações, registros fotográficos, referências bibliográficas e agenda; colaborei com intervenções pedagógicas com alunos na Maratona da Matemática e jogos nas escolas; participei das reuniões de Polo e de Núcleo; com Assessoria para articulação no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e edital de recrutamento de professores/as, auxiliei na reformulação da ficha BIA- Bloco Inicial de Alfabetização. Elaborei o Plano de Formação dos Especialistas de Educação/ Pedagogos/as; na produção de relatórios situacionais das formações e instrumental avaliativo para tabulação das temáticas e avaliação das formações; realizei diálogo com Inspeção, direção do CEMEPE e coordenadores de Núcleo de Estudo, a fim de apresentar as demandas e entraves do trabalho de formadora; participação em grupos de estudo no CEMEPE sobre Avaliação Educacional e participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU); além da produção de estudos autônomos.

As formações com Especialistas de Educação/Pedagogo realizadas no CEMEPE e em outros espaços formativos da cidade aconteciam semanalmente, dividido por cada polo, por considerar o grande número de profissionais, tendo em média 320 pessoas, sendo que participavam das formações 82% de profissionais de acordo com a contagem das listas de presença, contabilizadas ao fim de cada ano de formação.

As demandas de formações foram desenhadas a partir da linha temática: Transição nas três etapas de ensino e Reorientação Curricular, pautadas nos eixos de aprendizagem, na Lei 12.796/13, além dos documentos norteadores da Rede Pública Municipal de Educação (RPME) de Uberlândia. Esta linha temática foi escolhida com base na escuta ativa com as Assessorias da SME, com a Secretária de Educação, dirigentes do CEMEPE e através do instrumental⁶ diagnóstico/avaliativo preenchido pelos/as Especialistas de Educação/Pedagogas/os.

Nesse sentido, foram pensadas ações que contemplaram o pedido dos/as Pedagogos/as, para que este grupo de profissionais fosse incluído/a na formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Participando desse processo, percebi a necessidade deste feito, pois identifiquei que 30% deste grupo de profissionais iriam aposentar nos anos de 2015 e 2016, do qual o grupo que assumiria poderia não ter a

⁶ Ver anexo I.

experiência necessária em sala de aula, além das efetivas já terem solicitado esta formação. Assim foi feito. Desta forma, acredito ter contribuído para a organização do trabalho pedagógico nas escolas, pois cumpro o compromisso de alinhar a prática com a teoria, por acreditar que são processos indissociáveis.

No entanto, a partir do ano de 2017, essa ação de escolha do/a coordenador/a de área por representatividade, não teve segmento, devido à política de formação vigente na gestão 2017-2020 de não dar continuidade no decreto 14.035/13 que instituiu o CEMEPE por Representação de Área e Núcleos. A representação de área se dava pela votação por minuta de projeto, de um/uma profissional representante de cada componente curricular que quisesse representar seu coletivo com variadas ações, a citar o objetivo geral deste representante de área:

Promover espaços e instrumentos que permitam a Organização do Trabalho Pedagógico, bem como a Formação Continuada deste profissional nos diversos espaços e tempos escolares e, especialmente, o desenvolvimento das atribuições do Representante Especialista de Educação/ Pedagogo-CEMEPE. (UBERLÂNDIA, Instrução Normativa - SME 04/2013 a).

Nesse contexto, é importante destacar a importância do fato de Uberlândia possuir um Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz-CEMEPE implementado a partir do Decreto 5338/1992. Esse centro é responsável pela formação continuada dos profissionais da Prefeitura Municipal de Uberlândia, em especial dos profissionais da educação, nas categorias de extensão e aperfeiçoamento.

O Decreto 14.035/2013 instituiu o CEMEPE enquanto centro de pesquisa e divulgação do pensamento, arte e saber com ações efetivas para a melhoria da qualidade da educação, com vistas a intervir e modificar o cotidiano das escolas de Uberlândia, para alcançar a qualidade social da educação. A política de formação do CEMEPE foi instituída pela Instrução Normativa SME 04/2014, que possibilitou aos/as professores/as o direito de representarem os componentes curriculares por meio de um/a professor/a escolhido/a por seus pares, com a finalidade de:

Considerar a necessidade de melhorar a qualidade da educação desenvolvida na rede municipal de ensino;
Considerar a responsabilidade do Município por promover a formação continuada e a capacitação dos profissionais da educação;
Considerar o impacto da formação continuada na efetivação do direito de aprender de cada aluno;
Considerar a necessidade de desenvolver pesquisas no cotidiano escolar, contemplando também a intervenção pedagógica, demandada em função dos resultados obtidos e da necessidade de melhorar a qualidade de ensino;

Considerar, ainda, a necessidade de execução das ações dos programas e projetos, na qual serão utilizadas diferentes estratégias, dentre elas a organização em núcleos voltados para estudos, pesquisa e intervenção no cotidiano escolar, com base nos temas específicos. (UBERLÂNDIA, Instrução Normativa - SME, 04/2013 b).

Assim, o CEMEPE se tornou centro de referência de estudos educacionais da região do triângulo mineiro, e Polo da Universidade Aberta institucionalizado pelo Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior do país. O CEMEPE, ainda, desenvolveu o PNAIC- Programa Nacional de alfabetização na Idade Certa e continua sediando os cursos para professores e pedagogos da Rede Pública Municipal de Uberlândia⁷.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o decreto 14.035/2013 tratou, também, da organização do trabalho do CEMEPE, por meio de Núcleos Interdisciplinares de Estudos e Intervenção Pedagógica, com a finalidade de fomentar a formação contínua e em serviço com os/as profissionais da educação, contemplando formação “in loco”, no CEMEPE, na Universidade Federal de Uberlândia e em outros espaços formativos. Esse processo, também, fortaleceu as indagações sobre a formação dos/as formadores/as de professores/as e pedagogos/as. Esses Núcleos estão ancorados em princípios e diretrizes da Política Pública de Formação com os/as profissionais da educação: unicidade entre teoria e prática; articulação entre pesquisa, ensino e formação; inclusão das demandas e necessidades dos/as alunos/as e docentes na formação contínua; organização e desenvolvimento com os/as profissionais da educação de estudos, pesquisa, formação e intervenção pedagógica⁸.

Destacar, ainda, que a Universidade Federal de Uberlândia, representado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional- GEPAE/UFU promoveu o Seminário (II SIAVA e I SIMAVA), e a partir dele foi criado novo Grupo de Estudo em Avaliação Escolar, e mais 22 profissionais composto somente por formadores/as do CEMEPE.

Os estudos oportunizaram-me aprofundamento teórico e formação política sobre o sistema educacional e a lógica mercadológica que a concepção excludente e celetista de avaliação impõem à sociedade. E, ainda, direcionaram meus interesses de estudos de forma que eu pudesse investigar as ações formativas em avaliação escolar com os/as profissionais da rede pública municipal de ensino no período de 2013 a 2016, desvelando concepções, tipos e procedimentos de avaliação.

⁷ Para ampliar informações, consultar: www.uberlandia.mg.gov.br.

⁸ Informações disponíveis em: <www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 11 dez. 2018.

Em 2017, retornei à minha escola de origem e assumi a função de Pedagoga responsável pelo Atendimento Educacional Especializado com 49 estudantes, atendidos no extraturno; estudantes com Autismo, déficit intelectual, deficiência física com paralisia cerebral, síndrome de Down, síndrome de Turner e Transtorno Opositor Desafiador.

No ano de 2019, fui desligada desta função devida à reestruturação interna na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e voltei ao meu cargo de origem como Especialista de Educação/Pedagogo- Orientador Educacional, substituído pelo termo Analista Pedagógico, nomenclatura modificada pela Lei complementar Nº 661, de 8 de abril de 2019 em alteração a Lei 11.967/14, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira dos Servidores do quadro da Educação na Rede Pública Municipal de Uberlândia.

Diante desta situação, a decisão em fazer o mestrado profissional pela UNIUBE está relacionada às motivações da época de formadora dos/das Especialistas de Educação/Pedagogo/a no CEMEPE, pois os esforços da gestão 2013 a 2016 de construir políticas de formação efetivas geraram na Rede Pública Municipal de Ensino movimentação e estudo, quanto à necessidade de formação continuada e em serviço⁹. Além de estimular novas perspectivas de educação/avaliação, através do Movimento Permanente de Reorientação Curricular proporcionou meus estudos sobre o tema avaliação, do qual pude juntamente com o GEPAE/UFU compreender as intencionalidades do sistema de avaliação na lógica capitalista. Sendo também que o tema avaliação sempre me inquietou, sobretudo diante das avaliações para as pessoas com deficiência e por não aceitar esta lógica classificatória, excludente e impositiva do sistema educacional.

Nesse sentido, decidi investigar as ações formativas em avaliação escolar com os/as profissionais da rede pública municipal de ensino, no período de 2013 a 2016, desvelando concepções, tipos e procedimentos de avaliação. A referida investigação foi orientada pelas questões: Quais são as ações formativas em avaliação escolar com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, desenvolvidas no período de 2013 a 2016, e as concepções, tipos e procedimentos de avaliação presentes nas referidas ações e seus vínculos com a lógica da avaliação emancipatória ou com a lógica da avaliação classificatória e excludente?

Para auxiliar no esclarecimento dessas indagações, questões complementares orientaram o estudo:

- Há aproximações entre as ações formativas em avaliação escolar no que se referem às

⁹ Termo utilizado nos documentos da SME/CEMEPE.

concepções, aos tipos e procedimentos de avaliação?

- Quais concepções, tipos e procedimentos de avaliação escolar foram privilegiados nessas ações formativas?
- E o impacto das ações formativas na reescrita/atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno da escola que apresentou demanda de formação continuada e em serviço na unidade escolar sobre o tema avaliação?
- Quais são os movimentos formativos em avaliação escolar desenvolvidos pelo Grupo de Estudo na/para formação continuada e em serviço de professores/as e pedagogo/as e suas referências teóricas sobre o referido tema?

O Objetivo geral foi assim formulado: contribuir para as reflexões sobre ações formativas em avaliação escolar, revelando concepções, tipos e procedimentos avaliativos e seus vínculos com a lógica da avaliação emancipatória ou com a lógica da avaliação classificatória e excludente.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos os seguintes:

- Identificar e analisar as aproximações e afastamentos entre as ações formativas em avaliação escolar, no período de 2013 a 2016.
- Identificar e analisar os movimentos formativos em avaliação escolar, desenvolvidos pelo Grupo de Estudo na/para formação continuada e em serviço de professores/as e pedagogo/as e as referências teóricas.
- Identificar e analisar os impactos das ações formativas em avaliação escolar na reescrita/atualização do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, de uma escola que apresentou demanda de formação continuada e em serviço, enquanto tema de estudo “in loco”.
- Criar um blog sobre avaliação escolar e projeto político pedagógico.

Desta forma, foi possível contribuir com a reflexão sobre as ações formativas em avaliação escolar na/para a formação contínua de professores/as e pedagogos/as, no período de 2013 a 2016, especialmente **no** que se referem à avaliação escolar e formação dos profissionais da educação neste tema, evidenciando, analisando e interpretando concepções, tipos e procedimentos de avaliação, presentes nestas ações, como será exposto no decorrer desta dissertação.

I FORMAÇÃO CONTINUADA E AVALIAÇÃO ESCOLAR

O ato de avaliar é uma ação extremamente complexa, pois envolve mudança de atitude do/a avaliador/a, e deve ser entendida como uma atividade, cuja responsabilidade não é pura e simplesmente do/a professor/a, mas de todos que integram o processo educacional. Assim sendo, estes atores escolares precisam estar ancorados e participados, que tanto os atos de avaliar como atos de formar-se fazem parte de um conjunto de habilidades dos quais regem o fazer pedagógico.

Em 2013, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 1996, alterada pela Lei Federal, 12.796, que estabeleceu o direito de crianças e adolescentes à escola pública, não mais cabia dos seis aos dezessete anos e sim, dos quatro aos dezessete anos, sendo obrigatória e gratuita às crianças e jovens nestas idades. Devendo assim garantir a elas a oportunidade de aprender, sem a exclusão dos saberes. No entanto, este desafio é histórico e tem delineado caminhos tortuosos para boa parte dos/das estudantes que enfrentam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos traduzidos por meio do baixo rendimento escolar.

Villas Boas (2009, p. 36) pontua que o caráter classificatório da avaliação “costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente”. Uma exclusão explícita ou velada para os alunos que apresentam ritmos de aprendizado diferentes, denominada de eliminação adiada (FREITAS, 2009).

Essa situação provoca a eliminação adiada, pela qual um grupo de alunos percorre os anos escolares com sucesso e se encaminha para profissões nobres da sociedade. Já outro, passa por caminhos tortuosos, demora mais tempo na escola nem sempre consegue aprender o que necessitaria e, conseqüentemente, se dirige a ocupações consideradas menos nobres (VILLAS BOAS, 2009, p. 115).

Esta eliminação adiada acontece quando, o acesso ao conhecimento é negado, resultando em abandono intelectual. Estes/estas estudantes são responsabilizados/as pelo não aprendizado e assim, reprovados/as, gerando obscuramente um processo de convencimento no cotidiano que os levam à evasão ou a não continuidade dos estudos. Ou ainda, podem ser promovidos/das de um ano para outro, mas continuam na escola sem aprender, legitimando a eliminação adiada, e que muitas escolas perpetuam essa concepção excludente de avaliação.

A avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos e práticas que beneficiam uns e prejudicam outros. Quando se pretende simplesmente classificar, a nota ocupa o lugar de destaque. Quando se quer promover a aprendizagem, vários procedimentos entram em

ação, principalmente os que dão chance ao aluno de escrever, pensar, analisar, propor, justificar, tirar conclusões etc. (VILLAS BOAS, 2009, p. 28).

O fato é que, conforme mostra Freitas (2006), ideologicamente, a escola na lógica capitalista, tem a função de selecionar e de classificar. No entanto, de um modo geral, as orientações da LDB (BRASIL, 1996) mostram que as avaliações não devem ser classificatórias e excludentes, nem terem como característica o momento terminal do processo educativo, mas uma ação contínua e processual, em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

A avaliação escolar continua tendo centralidade no processo educacional, pois pode exercer função classificatória e excludente, contribuindo para os índices de evasão, reprovação e não aprendizagem, como pode assumir a função emancipatória¹⁰, includente e democrática, contribuindo para os processos de aprendizagem, acesso, permanência e conclusão dos estudos.

No processo de avaliação formativa e emancipatória, o registro das observações sobre cada estudante e acerca do grupo será um valioso instrumento de avaliação. O/a professor/a poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento de cada estudante, sendo recomendável que o/a professor/a atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas. Deve ainda, levar em consideração que, por um lado, há diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelos/pelas estudantes e, por outro lado, essas respostas estão frequentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como os/as estudantes se sentem e como pensam, mas a natureza do conhecimento e a compreensão que o professor/a faz deste momento.

¹⁰ A autora Ana Maria Saul (2015, p. 11) criou o paradigma da Avaliação Emancipatória, em oposição à avaliação na perspectiva da lógica do controle/capitalista. Este pensamento está alinhado com a proposta de educação crítico-libertadora de Paulo Freire mas conservando as características essenciais: “enfoque, definição, objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador”, discutidas à luz das características de outros modelos contemporâneos de avaliação de currículo. Tendo como referências teóricas e metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituiu-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, com intenção de transformar tal realidade. Construído inicialmente para a avaliação de programas educacionais da década de 90, tem se revelado um referencial valioso para outros programas sociais atuais, além dos educacionais, bem como para a avaliação de políticas públicas. A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências, no sentido de torná-las auto-determinadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Os procedimentos de avaliação não desprezam os dados quantitativos, mas a ótica de análise é essencialmente com enfoque qualitativo.

Nesse sentido, a avaliação deve servir para uma transformação da prática pedagógica da escola. Por isso, a observação de Hoffmann é muito importante, ao afirmar que:

A escola deve mudar sua prática pedagógica no quem se refere às atividades de avaliação escolar. Deve-se tirar essa ideia de que a avaliação é um exercício de coação da escola como obrigação. Do professor como a autoridade máxima e que estar na sala de aula é um desprazer. É preciso então, rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir para além da sala de aula. O ato de avaliar é essencialmente interpretativo: há uma troca de mensagens entre quem avalia e quem está sendo avaliado. (HOFFMANN, 2010, p.78).

Sobre avaliação escolar pesquisadores como (FREITAS, 1994 e VASCONCELLOS, 1995) direcionam seus estudos para a reflexão de práticas não classificatórias, anunciando outra concepção para a avaliação no século XXI, a de avaliação com função diagnóstica e formativa, que acompanhe os processos de aprendizagem de cada estudante.

Portanto, romper com essa concepção celetista e discriminatória da ação educativa é um desafio permanente para aqueles/as que atuam nas escolas e anseiam por alternativas avaliativas baseadas no direito à aprendizagem, pois sob esta lógica, a avaliação, se for compreendida como processual, sistemática, contínua, (BRASIL, 1996) pode representar a melhoria da ação educativa e, por consequência, a aprendizagem dos/das estudantes. Em contrapartida, se a avaliação for compreendida por aspectos somente quantitativos, ou seja, somativos e formais, a avaliação tende a ser meramente classificatória.

Contra os aspectos puramente numéricos da avaliação e a favor das aprendizagens e sobre o real papel da avaliação, Mendes (2006) afirma:

Avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação ele está também aprendendo, por isso ela é formativa. Os objetivos do ensino são os referenciais para se decidir sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. O momento propício para avaliação acontecer é aquele em que está ocorrendo o ensino, cotidianamente, por isso ela é processual e contínua. O papel da avaliação deve ser o de investigar, identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não-aprendizagens, por isso ela é diagnóstica. Por fim, avalia-se para promover e não para punir, é preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação e decidir coletivamente sobre os processos avaliatórios. (MENDES, 2006, p. 135).

Observa-se que a avaliação tem dimensão humana, pedagógica, socioeconômica e política. Desta forma, é importante destacar que a avaliação não pode ter um caráter punitivo, mas uma oportunidade de interação entre professor/a e aluno/a. Moretto (2008), tratando das dimensões que envolvem a avaliação escolar, descreve:

A perspectiva construtivista sócio interacionista propõe uma nova relação

entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo de aprendizagem. (MORETTO, 2008, p. 87).

Pelo que se observa, a avaliação escolar envolve vários aspectos e é um processo que requer a clareza do tipo de sociedade e educação se deseja construir; de proposta pedagógica e de ensino-aprendizagem, para que a sua função não seja somente medir conhecimentos, se é que os conhecimentos podem ser medidos. Devemos pensar numa proposta de avaliação referenciada nas demandas e necessidades do/a estudante, em que o docente é o mediador (HOFFMANN, 2002) e não o carrasco.

Sendo assim, é necessário, haver mudanças metodológicas e filosóficas que alterem o modo de pensar de uma sociedade educacional. Porque, a avaliação, na perspectiva da escola democrática e inclusiva, é preciso entendê-la sob vários pontos de vista fundamentados na finalidade da reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

Segundo Freitas (2004), a avaliação perpassa por três fenômenos, sendo eles: instrucional que está relacionado à avaliação dos conteúdos e competências, reconhecidos através das provas, trabalhos etc., o comportamental que se refere à questão de normas e regras que não sendo seguidas, a partir do aspecto instrucional pode servir de instrumento de opressão, e o de valores e atitudes relacionado ao dia a dia do/da estudante do qual reflete na avaliação de suas atitudes em sala de aula. Conforme afirmado por Freitas (2004), estes fenômenos em conjunto estão dentro de dois planos diferentes, o plano formal caracterizado através de procedimentos e técnicas através das provas e testes com função de nota e o informal considerado por juízos de valor, principalmente do professor sobre o/a estudante, percebidos nas interações por eles vividas.

Assim sendo, a avaliação formativa vai na contramão da avaliação somativa, pois vale destacar que os conceitos de avaliação formativa e somativa elaboradas por Scriven, em 1967 (VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2005; LIRA, MARINELLI e LIMA, 2010) contribuíram para diferenciá-las e, conseqüentemente, para promover uma mudança paradigmática sobre avaliação educacional e aprendizagem: avaliar para classificar estudantes *versus* avaliar para promover aprendizagem destes estudantes.

Esse processo avaliativo formativo requer formação contínua dos/as profissionais da

educação. Dessa forma, os desafios são muitos, mas não se podem cruzar os braços diante de um assunto tão sério: avaliação escolar e formação contínua dos/as profissionais da educação.

Nesse sentido, estudos mostram que o caminho para se refletir sobre os processos de construção da prática em sala de aula, se faz por reflexão da própria prática educativa e cotidiana. Sendo importante ocorrer de forma contínua para fundamentar e orientar a prática pedagógica e possibilitar a elaboração de novas teorias, sobretudo sobre formação do trabalho docente vinculado à avaliação escolar, que preconiza constante reflexão acerca da docência e ao/a estudante do direito à aprendizagem.

Por conseguinte, é fundamental refletir sobre o fazer pedagógico, que se constitui de um conjunto de saberes interiorizado, imbuído de sentimentos, valores, crenças e conceitos, que acaba por definir de forma inconsciente as referidas ações pelas práticas do exercício profissional. Na ação de ser professor, a formação contínua permite compreender e criar conceitos novos, possibilitando a reflexão sobre a própria ação.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 p.43).

A reflexão das práticas sobre a realidade circundante oportuniza olhar para os/as docentes e discentes, de modo que seja simultâneo este processo de ensinar e aprender, seja entre crianças, jovens e adultos. Diante disso, Paulo Freire aborda a importância do ouvir, pois a formação deve fomentar ações dialógicas como exercício profissional e pessoal. Desta forma, “ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc.”. (1991, p. 35), pois na perspectiva freiriana este movimento dialógico da escuta abre possibilidades de ensinar e aprender.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. (Paulo Freire, 1991, p. 135).

No exercício da escuta e atenção de quem ouve, é possível ler um conjunto de sinais, gestos e ideias que são fundamentais nas interações sociais de estudantes e professores, são maneiras de comunicação, pois se avalia positiva ou negativamente ou se motiva ou desmotiva os processos de interação. Portanto, a escuta permanente nas obras de Freire é um

princípio (1991), um conteúdo de formação profissional e humana, assim, é prática pedagógica.

Nesse contexto, a formação contínua dos/das profissionais da educação se torna muito relevante para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem que se traduz no como os/as professores/as avaliam. Esse processo envolve a prática dos/as educadores/as, contudo, devem-se considerar, também, outras observações de Vaillant e Marcelo, quando afirmam:

Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 196).

Observa-se que os cursos de formação docente devem considerar as práticas vivenciadas nas salas de aula e que os conteúdos trabalhados, entre muitos assuntos necessários na resolução de problemas do cotidiano, como a escuta, o uso do tempo e do espaço como organização das práticas em face da materialidade que dá vida às finalidades educativas, a relação dialógica entre professor/a, estudante e aprendizagem, permitindo a produção do conhecimento.

A formação contínua em avaliação escolar se considerada enquanto oportunidade de estudo coletivo e colaborativo auxilia professores e professoras na compreensão da própria prática, de sorte que nos estudos em grupo existem grandes vantagens, sobretudo se forem consolidados no interior das escolas, onde a necessidade por busca de soluções para problemas do cotidiano pode ser discutida coletivamente.

Os estudos de Nóvoa alertam que:

[...] caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo [...]. Essas redes seriam de trocas de experiências e estudos embasando as práticas de formação e as ações profissionais. (NÓVOA, 2010, p. 23).

Nesse sentido, precisamos compreender se as formações contínuas estão dando conta de problematizar a educação e a avaliação escolar, possibilitando a construção de saberes necessários para articular ensino, aprendizagem e avaliação formativa. Sabe-se que as formações para professores/as estão sendo ofertadas cada vez mais de forma aligeirada e superficial, atendendo a quem precisa de um certificado para cumprimento de títulos ou a quem decide por desvincular a prática da teoria.

Todavia, outros caminhos são possíveis. Como exemplo, o percorrido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME/UDIA/CEMEPE, ancorado na LDBEN 9394/96 nos artigos 63 e 67, os quais preconizam que municípios, através dos sistemas de ensino promovam o aperfeiçoamento profissional continuado e que as instituições de ensino devem manter programas de formação continuada em todos os níveis.

Por se tratar de políticas de formação continuada e em serviço, a política de formação elaborada pela SME por meio do CEMEPE, buscou-se na própria comunidade escolar os temas de anseios e necessidades que circundavam cada unidade escolar. Esta política de formação desenvolveu tempos e espaços próprios para a discussão de temas peculiares e necessários à mudança da prática educativa, na busca por soluções das questões do cotidiano escolar.

No sentido de esclarecer ao leitor o que sejam políticas públicas¹¹, afirmamos de início que não existe um consenso exato ou uma única definição pelo grupo acadêmico sobre o que são políticas públicas, mas que neste momento entenderemos por política pública o que Evaldo Vieira (2001) discute sobre sociedade, Estado e políticas sociais:

É possível perceber a interferência do Estado nas relações sociais entre as classes e dentro das classes sociais, influenciada na produção e constituindo o avanço do capitalismo em determinados países. Assim, estas políticas se constituem em estratégias governamentais. As estratégias governamentais pretendem intervir nas relações de produção (no caso da política econômica) ou intervir no campo dos serviços sociais (no caso da política social)” (VIEIRA, 2001, p.18).

Não há somente uma definição para a interpretação do conceito de políticas públicas. Ao longo das décadas o conceito foi sendo (re) significado. A definição instituída por Thomas Dye (1984) é sempre citada como aceitável quanto ao que seria uma política pública, “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Assim sendo, a política educacional desenvolvida pela gestão 2013 a 2016 da cidade de Uberlândia esteve pautada em estratégias pedagógicas que favoreceram o estudo coletivo, bem como escolheu fazer uma política de governo a partir dos indicadores de qualidade social e educacional expressos no Plano Municipal de Educação como política de Estado cumprido na referida gestão e também por meio da Lei Municipal 11.444/13 que serão melhor compreendidos ao longo do estudo.

É importante destacar que o conceito de política de Governo e política de Estado se

¹¹ Outras informações sobre políticas públicas e políticas sociais consulte Evaldo Vieira- *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez, 2009.

diferem a partir do entendimento:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p.07).

Desta forma, essas políticas de formação desenharam metas para a educação de Uberlândia, traçadas a partir das demandas e necessidades formativas de estudantes e profissionais da educação, onde foi materializado na política de formação continuada e em serviço, uma das ações do Movimento Permanente de Reorientação Curricular, que será abordado na seção III.

Ancorado nessas formulações, a seção a seguir tem objetivo de apresentar a metodologia da pesquisa, acerca do tema ações formativas em avaliação escolar.

II OS CAMINHOS DA PESQUISA

Os objetivos e as questões de estudo implicaram a escolha do enfoque da pesquisa, o qualitativo. A “pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994, p.50), “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa contemplou revisão de literatura e pesquisa documental. A pesquisa documental “constitui-se como metodologia exigentemente implementada na área da Educação e em outros campos das Ciências Sociais e Humanas”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). O uso dos documentos como fontes de pesquisa é deveras importante, pois a quantidade de subsídios advindos dessas fontes valida sua consideração nas Ciências Humanas e permitirá a compreensão de elementos cuja abrangência precisa de dados que envolvam o contexto histórico e sociocultural das demandas e das ações formativas em avaliação escolar.

De acordo com Cellard (2008), a análise documental é precedida por uma análise preliminar, e deve respeitar cinco aspectos: o contexto, a autenticidade, a natureza, os autores e seus conceitos chave e a lógica interna do texto. Adotamos essa perspectiva de análise e tomamos como fontes:

- **Documentos elaborados no período de 2013 a 2016.**
 1. **“Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”.**

Documento elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, SME e publicado no Diário Oficial do Município, número 4254, do dia 08 de outubro de 2013, destinado às pessoas que optaram participar ativamente pela concretização do direito de ensinar e de aprender, a partir da premissa de se trabalhar em favor dos/as alunos/as da escola pública municipal, oriundos/as das classes populares, da ampliação dos indicadores de

qualidade social da educação e do fomento à construção do trabalho coletivo a favor desse tipo de educação.

2. **“Orientação Teórico/Prático OTP elaboradas com gestores/as-** Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar 2015 (OTP-2015)”

Este documento foi produzido pela equipe da SME, do CEMEPE e das escolas municipais e objetivou orientar teórico e metodologicamente cada unidade escolar para o exercício da reflexão e do diálogo sobre planejamento, avaliação das práticas pedagógicas do ano letivo de 2015 e seus fundamentos, como ação coletiva na lógica de uma escola democrática, popular, gratuita e com qualidade socialmente referenciada.

3. **“Um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2016:** orientações teóricas/ práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros (as) do Conselho Municipal de Educação (OTP-2016)”.

Esse documento contém as Orientações Teóricas e Práticas para o Ano Letivo/Escolar de 2016, construídas, coletivamente, por profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, membros do Conselho Municipal de Educação e dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, vinculadas à melhoria da qualidade social da educação.

4. **Projeto Político Pedagógico- PPP**

Trata-se do PPP de uma escola de ensino fundamental que demandou formação “In loco”, ao Grupo de Estudo em Avaliação Escolar e foi atendida, acerca do tema avaliação escolar. O referido documento foi elaborado como uma das ações do Movimento Permanente de Reorientação Curricular, desenvolvido no período de 2013 a 2016, associado aos debates sobre a implantação do Plano de Ação dos/das Profissionais por Ano de Ensino (PAPAE), do Plano de Formação dos/as profissionais da educação, do Projeto Compreendendo Resultados Educacionais e das Orientações aos Conselhos de Classe, no contexto das reflexões acerca do currículo e das condições de ensinar e de aprender.

5. **Regimento Interno da Escola.**

Este documento, atualizado no ano de 2016, tem caráter normativo e função de amparar as unidades escolares sob os aspectos reguladores e que estão regimentados pelas leis educacionais.

- **Documentos elaborados pelo Grupo de Estudo em Avaliação Escolar CEMEPE/UFU e/ou membros como atividade do referido Grupo, no período de 2015 a 2016.**

1. Documentos de ajuda memória das atividades do Grupo

Trata-se de dois documentos contendo de forma sucinta o ocorrido na atividade desenvolvida pelo Grupo de Estudo. A primeira ajuda memória foi produzida no dia 24 de junho de 2015, no CEMEPE sobre a atividade que contou com 22 participantes e as duas professoras coordenadoras do grupo da Universidade Federal de Uberlândia. Neste documento houve o registro das falas de professores/as e pedagogas formadores do CEMEPE sobre o tema avaliação, apresentação do grupo e a definição da metodologia de trabalho para a coleta de dados. Esta proposta foi também guiada por questões problematizadoras, a serem apresentadas e discutidas na seção III.

A segunda ajuda memória, produzida no dia 08 de julho de 2015, trata do registro do grupo referente ao diagnóstico inicial sobre concepções, tipos e procedimentos utilizados pela rede pública municipal de ensino em avaliação escolar, sob a forma de mapeamento das unidades escolares através da análise dos planos de formação elaborados pelas escolas nos anos de 2015, separadas por polo.

2. Matriz situacional

Este documento tem formato de tabela contendo o nome das Escolas, Demandas/Fragilidades e Possibilidades/Práticas inovadoras e auxiliou o mapeamento das concepções, tipos e procedimentos em avaliação das unidades escolares.

3. Relatório final do Projeto Capacitação intitulado de Projeto: Grupo de estudos em avaliação educacional na rede municipal de ensino de Uberlândia- Qual o lugar da avaliação na escola?

Este documento, denominado de Relatório de Realização sobre a licença Capacitação-Projeto: Grupos de Estudos em Avaliação Educacional na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – (Qual o lugar da avaliação nas escolas?), refere-se ao relatório conclusivo da formação continuada e em serviço em avaliação, desenvolvido durante licença capacitação de duas professoras da Faculdade de Educação da UFU, no qual se registra a justificativa da formação e os procedimentos formativos realizados.

Para análise dos documentos mencionados acima foram utilizados procedimentos de análise de conteúdo que tem por princípio analisar, as entrelinhas, desvelar o aparente. Para

Bardin (1977), o termo análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A análise de conteúdo se constitui de três etapas: pré-análise, exploração do material e por último os tratamentos dos dados: com inferência e interpretação.

A primeira etapa, sendo a pré-análise, foi o primeiro passo para ter contato com os documentos, tomados como fontes da pesquisa.

De acordo com Bardin (1977), é fundamental adotar algumas regras de análise:

- 1) Regra da exaustividade: todos os elementos referentes ao objeto de estudos precisam ser analisados;
- 2) Regra da representatividade: quanto mais complexo o objeto, mais denso será o conjunto de elementos a serem analisados, pois a amostra deve representar o universo;
- 3) Regra da homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais;
- 4) Regra da pertinência: os documentos devem ser adequados e corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (BARDIN, 1977, p. 97 e 98).

O segundo momento de análise foi a exploração do material, fase mais longa, pois é o momento da codificação, ou seja, os dados que estão soltos são modificados em dados organizados. Neste sentido, as informações brutas são “agregadas em unidades de sentido”, os quais permitem a descrição das características importantes do conteúdo analisado. (BARDIN, 1977). A codificação dos temas, que é a escolha das unidades de registro e a escolha de categorias por classificação, refere-se à unidade de significação, podendo ser segundo Bardin (1977), “o tema, a palavra ou frase”. Nesse trabalho optou-se por temas.

Assim, a partir do levantamento e organização das fontes de pesquisa, e, ainda, considerando os objetivos e questões de estudo, definimos temas, agrupamos e realizamos categorizações. Bardin (1977), nos lembra de que classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um desses elementos tem em comum, ou seja, é um agrupamento por unidades de sentido, que tem como pressuposto promover a passagem dos dados brutos em dados organizados.

Para Laville e Dione (1999, p.219), há três modos de definição das categorias, segundo as intenções, os objetivos e a área em estudo: o modelo aberto, em que as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise; modelo fechado, que consiste na decisão, a priori, das categorias, em que o pesquisador apoia-se num ponto de vista teórico e o submete à prova da realidade; e o modelo misto: algumas categorias são

selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise exigirá. Nesta pesquisa foi adotado o modelo misto.

Bardin (1977, p. 153), nos lembra de que “entre as diferentes possibilidades, a investigação dos temas ou a análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

Na fase de exploração do material coletado para esta pesquisa, os temas vieram das questões e objetivos do estudo e foram tomados como unidade de registro, dos quais se constituíram as categorias. Tivemos como ponto de partida a definição do modelo misto a partir do material selecionado.

Nesse sentido, as categorias estabelecidas a priori foram: **concepções de avaliação; tipos e procedimentos de avaliação**. A leitura e análise dos documentos indicaram a necessidade de acrescentar outros temas ou categorias: avaliação integrada dos processos educativos e avaliação escolar: interna e externa.

A última fase refere-se ao tratamento dos dados que compreende a inferência e a interpretação. Na inferência o emissor emite a mensagem, seja falada, escrita ou desenhada e o receptor que neste caso são os pesquisadores que tomam como ponto de partida, a mensagem para a referida análise. A interpretação é a fase seguinte à descrição, sustentada pelos conceitos que dão concretude ao estudo. Para Bardin (1977), cada conceito reúne certo número de unidades de significação e representa uma variável da teoria do analista/pesquisador. Frente ao desafio de analisar cada centímetro do texto, o pesquisador precisa buscar no aporte teórico e na coleta de dados, o máximo de interpretações possíveis e correlacionar cada dado.

No próximo espaço, apresentaremos dados, análises e resultados desse processo investigativo.

III AÇÕES FORMATIVAS EM AVALIAÇÃO ESCOLAR: Desvelando concepções, tipos e procedimentos de avaliação escolar.

Neste espaço apresentamos reflexões acerca das ações formativas em avaliação escolar com os/as profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino, revelando concepções, tipos e procedimentos de avaliação e seus vínculos com a lógica da avaliação emancipatória ou com a lógica da avaliação classificatória e excludente, no período de 2013 a 2016.

É importante rememorarmos que as análises dos documentos foram feitas com a finalidade de compor compreensões e possíveis respostas para as questões centrais: Quais são as ações formativas em avaliação escolar com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, desenvolvidas no período de 2013 a 2016, e as concepções, tipos e procedimentos de avaliação presentes nas referidas ações e seus vínculos com a lógica da avaliação emancipatória ou com a lógica da avaliação classificatória e excludente? E para as questões complementares:

- Há aproximações entre as ações formativas em avaliação escolar no que se referem às concepções, aos tipos e procedimentos de avaliação?
- Quais concepções, tipos e procedimentos de avaliação escolar foram privilegiados nessas ações formativas?
- E o impacto das ações formativas na reescrita/atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno da escola que apresentou demanda de formação continuada e em serviço na unidade escolar sobre o tema avaliação?
- Quais são os movimentos formativos em avaliação escolar desenvolvidos pelo Grupo de Estudo na/para formação continuada e em serviço de professores/as e pedagogo/as e suas referências teóricas sobre o referido tema?

Para apresentar os resultados das análises e interpretações dos dados e resultados e, ainda, as reflexões decorrentes deste processo investigativo, esta seção está organizada em três (03) subseções.

A primeira se ocupa na apresentação do Contexto de Elaboração dos Documentos e do diálogo com outros documentos ou acontecimentos que ajudam a compor compreensões sobre as conjunturas, nacional e local, e possíveis implicações nos conteúdos dos referidos documentos, inspirada nas elaborações sobre análise de documento de Cellard (2008).

A segunda apresenta resultados das análises acerca dos documentos, tomados como fontes, evidenciando as ações formativas em avaliação escolar e revelando concepções, tipos, procedimentos e, ainda, prática de avaliação educacional integrada e a manifestação de

profissionais da educação sobre avaliação interna e externa na escola.

Na terceira são apresentados os resultados do entrecruzamento das Análises de cada documento buscando compreensões sobre as questões orientadoras da pesquisa.

3.1. Contexto de elaboração dos documentos analisados: 2013 a 2016

Os documentos analisados foram produzidos quando Dilma Rousseff era presidente do Brasil e Gilmar Machado, prefeito do Município de Uberlândia-MG. No tocante à realidade histórica e política no Brasil, o governo Dilma (2011-2013), além de, permanecer com os programas e projetos iniciados pelo seu antecessor, entre eles a elaboração de políticas públicas educacionais que garantissem direitos educacionais aos jovens das classes populares, o Programa Nacional Universidade para Todos, PROUNI e a Reestruturação Nacional das Universidades REUNI, houve a criação de mais de uma dezena de universidades federais. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, PRONATEC aprovado através da Lei 12.513/2011 que tinha por objetivo principal destinar Bolsas-Formação, com destino de material didático, auxílio-transporte e auxílio-alimentação aos estudantes, de forma que as camadas marginalizadas pudessem ter mais oportunidades.

Neste sentido, a gestão do governo Dilma Rousseff, principalmente entre 2014 a 2015, trouxe elementos estruturais para desencadear mudanças na educação brasileira. A citar pela aprovação e homologação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional que resultou na Lei nº 13.005/2014, fomentando a constituição de uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, evidenciadas nas tentativas de elaboração de políticas de Estado.

O Plano Nacional de Educação - 2014/2024, compreendido como política de Estado para a educação, por meio da efetiva articulação entre os entes federados, apresenta em seu artigo 2º as seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

As diretrizes citadas acima compõem um aglomerado de vinte metas, de forma que a preocupação foi estabelecer organicidade na educação para que a formação inicial e a continuada fossem referendadas pelo Sistema Nacional de Educação, além da preocupação em garantir questões como educação básica de qualidade, redução das desigualdades, valorização da diversidade dos profissionais da educação.

Entretanto, o governo Dilma foi interrompido, e o seu vice assumiu o poder, mudando a política de educação do país. Por isto Freitas (2012) ressalta que:

Nesse contexto, o governo golpista também extinguiu o Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação, só voltando atrás, pouco depois, pressionado pela resistência dos movimentos populares de cultura, de artistas e de intelectuais. O Ministério de Ciência e Tecnologia foi "acoplado" ao Ministério de Comunicações, reduzindo um e outro e, ao mesmo tempo, privando a sociedade da responsabilidade do Estado com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, indispensáveis para o desenvolvimento da Nação. Com isso, se alinham as medidas tomadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação aos cursos de pós-graduação que visavam reduzir os estudos da área das Ciências Humanas, deixando, assim, exposta a concepção de ciência e de mundo desse governo provisório. (FREITAS, 2012, p.02).

Com a mudança de governo ocorreu um desmonte da organização da educação nacional com reflexos nos estados e municípios. Graves são as medidas contidas na Proposta de Emenda à Constituição¹² (PEC), apresentada por Temer e aprovada com o propósito de reduzir os gastos sociais em educação, saúde e assistência social durante os próximos 20 anos. A limitação de gastos tem impedido o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), entre elas e, sobretudo, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional. (FREITAS, 2012).

No município de Uberlândia/MG, no período de 2013 a 2016, a cidade é administrada por Gilmar Machado vinculado ao Partido¹³ dos Trabalhadores e eleito pela Coligação “Nossa gente Unida” (PT, PMDB, PV, PCdoB, PDT e PPS). O referido prefeito no intento de mudar a

¹² A Emenda Constitucional aprovada pelo Senado da República de nº 55 de 2016 (EC/2016) e de Emenda Constitucional de nº 241/16 aprovada pela Câmara dos Deputados foi sancionada em 2017 pelo ex presidente Michel Temer, que limitou os gastos governamentais por 20 anos.

¹³ PT (partido dos Trabalhadores), PMDB (partido do Movimento Democrático Brasileiro), PV (partido Verde), PC do B (partido Comunista do Brasil), PDT (partido Democrático Trabalhista) e PPS (partido Popular Socialista).

realidade educacional da cidade que governaria, e influenciado pelas políticas públicas nacionais tomou iniciativas de estabelecer como eixo da gestão a construção de uma cidade educadora. Como exemplo consta a direção do “Plano Municipal de Educação PME: por uma cidade educadora” na cartilha do PME e que trata da elaboração e apresentação do PME 2015/2025. (UBERLÂNDIA, 2015).

Por meio da “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente” (UBERLÂNDIA, 2013b), a Secretaria de Educação promoveu diálogos com a comunidade local para pactuar compromissos sociais, educacionais e políticos. Em decorrência desse diálogo, o prefeito Gilmar Machado sancionou a Lei Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender (Lei 11.444/13), que estabelece uma Rede para uma atuação conjunta entre as pessoas, as instituições em cooperação mútua, alicerçada na autonomia e no interesse comum, e com vistas a garantir os direitos de todos/as os/as estudantes à educação de qualidade referenciada socialmente. Os objetivos estabelecidos para a Rede Pública pelo Direito de Ensinar e de Aprender são:

I – fomentar a articulação de esforços de diferentes instituições, no sentido de potencializar serviços e incentivar a cooperação entre essas, para a obtenção de objetivos compartilhados e vinculados à garantia do acesso, à permanência e à conclusão, com qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes, e dos jovens e adultos;

II - propiciar as trocas de conhecimentos e de experiências, envolvendo órgãos vinculados aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ao Ministério Público, a organizações não governamentais, a organizações da sociedade civil, a órgãos de controle social da educação, a grupos de convivência dos alunos, e à sociedade civil organizada, no que tange ao direito à escolarização;

III – **incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação visando à superação das dificuldades de acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes e dos jovens e adultos;**

IV - contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes poderes do Estado e órgãos autônomos, por meio do trabalho em rede, com foco na melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais;

V - **favorecer a construção da cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;**

VI - ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;

VII - colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação

social;

VIII - favorecer a interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos alunos;

IX - propor a elaboração de termos de cooperação, convênios e planos de trabalho, resguardando a especificidade e os objetivos comuns de cada instituição membro da Rede;

X - desenvolver Programas e/ou Projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos;

XI - criar mecanismos de comunicação permanente entre os membros da Rede e um fórum de discussão sobre escolarização de cada aluno, sendo o cronograma e as pautas das reuniões do referido fórum definidos coletivamente pelos representantes das instituições membros da Rede;

XII - fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado;

XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e aprender. (UBERLÂNDIA, 2013 c, grifos nossos¹⁴).

Sendo assim, a referida Lei trazia uma compreensão de que o funcionamento da Rede contribuiria para a Reforma Curricular, a implantação de uma Gestão Democrática e Inter áreas, a formação permanente com os/as profissionais da educação, o fortalecimento ao cuidado com a infraestrutura das unidades escolares, a avaliação e intervenção coletiva nas questões educacionais e a valorização de contextos socioculturais plurais dos/as estudantes, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da educação.

No que se refere à avaliação escolar, a citada lei afirma que ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional, é um de seus objetivos. (UBERLÂNDIA, 2013a).

É importante rememorar que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 09 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, através da Lei nº 10.172. Tal documento traçou diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas fossem cumpridas até 2011.

O segundo Plano Nacional de Educação - 2014-2024, sancionado pela Lei 13.005/14, já previsto na lei anterior manteve, por exemplo, na meta 01, que, deveria se “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”. Esta meta também consta do PME/2015-2025, mencionado acima. Em relação ao alcance dessa meta, Uberlândia no ano de 2016 atendeu todas as crianças inscritas no cadastro escolar de 4 a 5 anos e 57% de 0 a 3 anos de idade. (UBERLÂNDIA, 2016).

¹⁴ DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO. Uberlândia/MG: Ano XXV de Nº 4203 de 26/07/2013.

A análise do conteúdo do PNE vigente permite afirmar que ocorreu ampliação das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organização e qualidade para a educação nacional no decênio de 2014/2024, na qual apresenta 20 (vinte) metas e 10 (dez) diretrizes. E, que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre avaliação, gestão, financiamento educacional, valorização dos profissionais da educação e qualidade da educação. Sobre avaliação, o PNE traz a perspectiva de verificar o alcance das metas e os entraves que inviabilizam a concretude delas, e traz ainda, que tem o objetivo de verificar o “consenso histórico de forças políticas e sociais no País, que devem balizar todos os planos, desde sua elaboração até sua avaliação final” (BRASIL, MEC, 2014a).

No que se diz a avaliação escolar o artigo onze do Plano Nacional de Educação tem a seguinte redação que reafirma o Sistema Nacional de Avaliação.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. § 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. § 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles. § 3º Os indicadores mencionados no §1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede. § 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º. § 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. (BRASIL, 2014b).

Nesse contexto, a Lei nº 13.005/2014 (PNE) dispõe que os municípios deveriam elaborar cada um o seu próprio plano municipal. Para isso, aqui em Uberlândia, ocorreram discussões preliminares e o Congresso Municipal de Educação com a elaboração do PME. O Congresso contou com a participação 687 participantes: 617 delegados, 54 observadores e 16 convidados. Com 162 instituições: 54 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's); 50 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's); 21 Escolas Estaduais (EE's), 25 Organizações Não Governamentais (ONG's), além do CEMEPE, do Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, da Superintendência Regional de Ensino, do Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia - CESEC, da UFU, da Escola de Educação Básica da UFU - ESEBA, da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia - ADUFU, diversos conselhos e sindicatos. (PME, 2015, p. 12).

O Plano Municipal de Educação de Uberlândia- PME, a partir da Lei Municipal 12.209/15 está distribuído em seis eixos temáticos: Sistema Municipal de Ensino; Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem; Gestão Democrática; Valorização dos Trabalhadores da Educação: formação e condições de trabalho; Financiamento da Educação: transparência e controle social. (PME, 2015.p. 14). Foi formada uma comissão para a organização das proposições aprovadas no Congresso composto por membros da Secretaria de Educação e do Conselho Municipal de Educação e as instituições educacionais presentes no Congresso também puderam contribuir com a análise e revisão do documento, que em seguida foi entregue ao jurídico da SME para adequação às Leis federais, estaduais e municipais para depois virar projeto de lei. Passado isso, a Câmara Municipal de Uberlândia recebeu o documento para a análise, e determinou retirada de proposições sobre gênero e relações étnico-raciais.

Este resultado causou estranhamento nos/nas profissionais da educação sob a legítima explicação de que esta decisão prejudica o convívio entre as pessoas.

Tais decisões foram consideradas como derrota dos (as) que se dedicaram a pensar caminhos e propor soluções para a melhoria da educação em Uberlândia. Uma perda irreparável, já que são temas que afetam diretamente a vida e o cotidiano dos (as) alunos (as), professores (as), gestores(as) e da sociedade em geral. Expressou, enfim, uma concepção de mundo no qual ainda imperam as desigualdades de gênero, a homofobia e o preconceito étnico-racial, e que a educação, sobretudo a escolar, tem o dever de combatê-los contribuindo com a construção de uma sociedade livre de preconceitos e a favor da paz e dos direitos humanos. Não obstante, devemos reconhecer que muitas e significativas foram as vitórias. Muito deverá ser feito nos próximos dez anos para que sejam construídos avanços e se promova no município uma educação inclusiva e emancipatória, com gestões democráticas que valorizem os (as) trabalhadores (as) sob o ponto de vista

de melhorias das condições de trabalho, salários justos e, acima de tudo, com transparência e controle social. Transformado em força de lei, o PME tornou-se uma política de Estado, que ao ser cumprido, possibilitará avanços que afetarão diretamente a qualidade social da educação referenciada socialmente, no município de Uberlândia para a próxima década. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 75-76).

É importante destacar que antes da realização dos PNE e PME, ocorreu em 2010 e 2014 a CONAE (Conferência Nacional de Educação), que “é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos e todas possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional” (BRASIL, 2010). Esta conferência objetivou o fomento de discussões e proposições para a formulação do PNE e contou com a participação de estudantes, pais, profissionais da Educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada, e desde janeiro de 2009, estes atores atuaram para definir o rumo da educação brasileira.

As conferências estaduais e municipais aconteceram no município de Belo Horizonte em diversos municípios entre eles Uberlândia, no CEMEPE em 2015, mobilizando milhões de brasileiros/as, contando com a participação da comunidade escolar, representantes sociais, legisladores e população em geral em diversas atividades que antecederam na construção do documento referência, como consultas públicas, audiências, formação de conselhos, formação de arenas federativas de negociação e cooperação. Após a aprovação, cita-se a CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação), movimento posterior organizado pela insatisfação dos participantes em relação ao não cumprimento das metas do PNE¹⁵.

O documento referência da CONAE se assemelha quanto aos objetivos com o Plano Nacional de educação sancionado e se estrutura sob seis eixos temáticos:

- I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional.
- II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação.
- III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar.
- IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação.
- V – Financiamento da Educação e Controle Social.
- VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010, p.10).

No Plano Municipal de Educação (PME), ressaltou-se no IV Eixo, no qual trata da formação e valorização do trabalhador em educação e na meta 05 que garante formação

¹⁵ CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação) esta nova categoria de conferência foi criada em virtude da insatisfação de mais de vinte entidades que compõem o Fórum Nacional de Educação e constituição do FNPE (Fórum Nacional Popular de Educação) para organizar mobilização em torno da defesa do PNE, para que o monitoramento das metas e a análise crítica sobre a inviabilização das metas fossem analisados, principalmente depois da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu um teto de 20 anos sem investimentos na educação, saúde e assistência social. Disponível em <http://fnpe.com.br/conape2018>

continuada, em serviço e em rede, e condições de trabalho no processo permanente de valorização dos trabalhadores da educação. As estratégias se referem às diretrizes I: formação inicial e continuada, situadas nas páginas 62 a 66, sendo estabelecida a formação inicial/graduação.

A partir de 2013, a maioria das estratégias definidas à formação do profissional da rede pública de educação se caracterizou por esforços voltados à formação com a referida Rede desenvolvida no CEMEPE e na Universidade Federal de Uberlândia/MG, com base nas demandas e necessidades formativas dos/as estudantes e profissionais da educação.

Durante a gestão de 2013 a 2016, as escolas municipais de Uberlândia, juntamente com o CEMEPE, vivenciaram um “Movimento Permanente de Reorientação Curricular”, pois as escolas passaram por constante avaliação e repensar sobre as práticas pedagógicas e seus fundamentos, bem como acerca da produção dos resultados educacionais, tendo como referência educação qualificada socialmente, preocupada assim em atingir metas do PNE, do PME e dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar, conforme documento examinado (UBERLÂNDIA, 2016).

Neste contexto, é importante ressaltarmos que na referida gestão municipal, com implantação da Lei 11.444, de 24 de julho de 2013, adotou-se uma **concepção de educação representada pela equidade dos direitos sociais e com qualidade referenciada socialmente**, sob a vertente de produzir resultados cada vez mais abrangentes sobre sua prática educativa e social. Este instrumento legal possibilitou e incentivou a atuação em conjunto das instituições educacionais, capazes de estabelecerem troca de experiências e conhecimentos, para construir processos de análise crítica sobre os atos educativos na escola e fora dela. A intenção era a de “construir uma educação pública, gratuita, laica, democrática e qualificada socialmente e integrou ações por uma Cidade Educadora”. (UBERLÂNDIA, 2013b).

O conceito de cidade educadora, segundo o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, CENPEC (2006) em colaborado por Moacir Gadotti:

[...] consolidou-se no início da década de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esse Congresso aprovou uma carta de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa [...] Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômicas, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania... A relação entre Escola cidadã e Cidade Educadora encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão”. Ambas derivam da mesma palavra latina: *civis*, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence

por origem ou adoção, portanto sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar. Assim, cidade (civitas) é uma comunidade política cujos membros, os cidadãos, autogovernam-se, e cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade [...] O movimento da Escola Cidadã, inicialmente muito centrado na democratização da gestão e no planejamento participativo, aos poucos ampliou suas preocupações para a construção de um novo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) e de relações sociais, humanas e intersubjetivas novas, enfrentando os graves problemas gerados pelo aumento da violência e da deterioração da qualidade de vida nas cidades e no campo. (GADOTTI & CENPEC, 2006, p. 2 - 3).

Nesse sentido, outros objetivos propostos pelo Movimento Permanente para a Reorientação Curricular foram articulados com a concepção de Cidade Educadora - a reconstrução/ atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), Regimento Interno (RI) e os Planos de Formação “in loco” (PF) que tiveram base comum os diálogos entre a comunidade escolar, as redes, os parceiros e os profissionais envolvidos no processo educativo.

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz (CEMEPE) enquanto espaço formativo, principalmente para educadores/as da rede municipal também fez parceria com a Universidade de Uberlândia/MG. Neste sentido, recebeu as coordenadoras do GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional/UFU) e desenvolveu formação continuada em avaliação escolar com o objetivo de contribuir para a construção dessa Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender, criando Grupos de Estudo fomentados pelas indagações: Qual o lugar que a avaliação ocupa nas escolas? Para isso, desenvolveu formação continuada por três meses (03) com os professores/as e pedagogos/as formadores/as do CEMEPE, com registros escritos desta experiência. O intuito desse Grupo era o de disseminar formações nas escolas e provocar na Rede reflexões e práticas em avaliação escolar na perspectiva emancipatória, que serão discutidas no decorrer deste texto.

3.2. Análise e interpretação de documentos: concepção, tipos e procedimentos de avaliação escolar

Inicialmente, é importante destacarmos que, como verificado na leitura dos documentos, as ações formativas, realizadas no período de 2013 a 2016, foram desenvolvidas por meio da elaboração e discussão de Cartas publicadas no diário oficial do município de Uberlândia, ou enviadas para as unidades escolares para serem lidas e analisadas; da elaboração coletiva de orientações teóricas e práticas para os anos letivos de 2015 e 2016; da formação continuada e em serviço desenvolvida pelo/no CEMEPE, nas escolas e em outros espaços educativos da cidade com os/as profissionais da educação; da criação e

desenvolvimento do Grupo de Estudo em Avaliação Educacional CEMEPE/UFU e da atualização/reescrita dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Regimentos das escolas, como partes integrantes do Movimento Permanente de Reorientação Curricular.

Assim, expomos a seguir os resultados das análises dessas ações formativas, tomando como fonte os documentos mencionados a seguir, evidenciando concepções, tipos e procedimentos de avaliação escolar ali presentes.

3.2.1. “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”: ações formativas em avaliação escolar; concepções, tipos e procedimentos de avaliação escolar.

No referido documento, constituído de 09 páginas, a mensagem se refere à necessidade e o desejo da equipe da SME de partilhar ações coletivas com as pessoas que optaram participar ativamente pela concretização do direito de ensinar e de aprender, a partir da premissa de se trabalhar em favor dos/as alunos/as da escola pública, majoritariamente oriundos/as das classes populares, e fomentar trabalho coletivo a favor da educação de qualidade social. O documento traz o Projeto Político Educacional e a indicação da reescrita/atualização do PPP, objetivando a construção de processos participativos populares, enquanto política pública social.

Neste sentido, são incluídas no texto questões sobre as produções culturais que acontecem em torno das escolas, o currículo e as escolhas e organização dos conteúdos relacionados às práticas pedagógicas direcionadas às classes populares, os déficits da qualidade e da quantidade na educação pública municipal, a compreensão do que seja educação de qualidade por meio da apresentação de indicadores. Estes indicadores estão ancorados em concepções qualitativas do processo de ensino e da aprendizagem, sinalizando ações para ambientes e condições de autonomia de estudantes e profissionais. Nessa perspectiva, destacam-se os indicadores 07 (sete) que anuncia a “Oferta de situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos/das estudantes” e o indicador 06 (seis) que indica a “Oferta de situações que contribuam para aprendizagens do uso das diferentes linguagens e a leitura crítica do texto e do mundo”.

O conteúdo deste documento também trouxe reflexões sobre os mecanismos que inviabilizam o acesso, a permanência e conclusão dos/das estudantes e sobre as condições de aprendizagem, avaliação escolar e reprovação. A título de ilustração, vejamos trecho da Carta:

A formação permanente com e não para os (as) profissionais da educação, vinculada ao cotidiano escolar e à reflexão contínua das práticas pedagógicas. O fomento à autonomia pedagógica das escolas, incentivando a elaboração de Plano de Trabalho e Projetos Pedagógicos Interdisciplinares, vinculados à garantia do direito de aprender de todos (as) os (as) estudantes. O fortalecimento dos Conselhos da Educação (Conselhos Escolares, Conselho do FUNDEB, Conselho da Alimentação Escolar e Conselho Municipal da Educação, dentre outros). Fomento aos Grêmios estudantis. E, ainda, a valorização dos (as) profissionais da educação. (SME, 2013, p.4).

Considerando os indicadores de qualidade, pontuados em 20 indicadores, os itens 13 e 14 tratam sobre “Taxas de repetência, evasão, reprovação e aprovação e quantidade de conteúdos ensinados e assimilados pelos (as) estudantes”, (SME, 2013, p. 02). Estes itens abordam ações formativas e avaliação integrada dos processos educativos, contemplando diferentes dimensões da qualidade da educação, como exemplo as práticas produzidas na sala de aula e nas escolas, a formação contínua dos/das profissionais que atuam nas escolas e infraestrutura das unidades escolares e reflexão e debate coletivos. Para isto, segundo o documento, estas ações formativas e integradas dos processos educativos devem estar vinculadas à reflexão permanente sobre os princípios, valores e finalidades de uma educação que contribua para a superação das desigualdades sociais, econômicas, científicas, tecnológicas, e sinaliza que o caminho se inicia com valorização da diversidade cultural, da dignidade humana e da cultura da paz, fomentadas nos processos de construção das escolas populares e da cidade educadora.

No indicador 16, “Existência de estratégias de intervenção pedagógica, vinculadas à superação da evasão, repetência e reprovação” (SME, 2013, p. 02), é conferido centralidade à discussão sobre a política educacional e o que se tem realizado na materialização da política pública educacional de Uberlândia, para o fomento de educação não discriminatória e ações que têm sido articuladas na tentativa de minimizar a não aprendizagem e exclusão dos estudantes dos estudos.

Outro indicador demonstrado no documento de número 20: “Índice de crianças, jovens e adultos (as) alfabetizados (as)” e se refere sobre o processo de alfabetização, sendo necessária a redução da quantidade de estudantes que não têm leitura fluente como habilidade desenvolvida, refletindo assim no desequilíbrio da distorção ano/série, além dos resultados negativos desta situação para o cotidiano fora da escola.

No documento é exposta também a situação sobre o número de vagas disponíveis para crianças de zero a 04 anos e condição da infraestrutura das unidades escolares, de sorte que os dados apresentados mostram quantidades de vagas insuficientes e carências no aspecto físico

de escolas do ensino fundamental e infantil; aspectos estes que recaem sobre as condições de aprendizagem e de ensino e seus desdobramentos. Segundo o documento, em torno de 90% das escolas precisavam de reforma urgentes. Estas reformas estariam ligadas às instalações elétricas causando risco de morte, telhados com defeito, banheiros estragados, botijões de gás dentro das cozinhas. (SME, 2013, p. 03).

Estes aspectos contemplados na avaliação sobre a realidade educacional do município de Uberlândia podem ser analisados a partir da ótica da categoria: Concepção e Tipos de avaliação, **destacando um tipo de avaliação integrada dos processos educativos**, de forma que suscitem compreensão sobre o processo de produção dos resultados educacionais e ambientes formativos. Neste sentido, a avaliação integrada dos processos educativos, categoria criada nesta pesquisa, surgiu a partir da identificação da integração de diferentes dimensões da qualidade da educação para melhor compreender os resultados educacionais.

O/a estudante e o/a profissional da educação estão no centro dos interesses da política pública “Movimento Permanente de Reorientação Curricular”, de modo que a busca por melhores condições de aprender e ensinar possam ser vistas como possíveis. Na identificação das reais condições de aprender e ensinar, visualizadas pela SME foram evidenciadas algumas situações bastante desafiadoras, já mencionadas acima e que resultam na falta aos estudantes do direito à educação escolar de qualidade e incentiva-se a descrença pelo estudo. Ou seja, o ambiente que não demonstra organização e estéticas razoáveis acabam por desmotivar estudantes e profissionais, podendo colaborar para o fomento da exclusão, repetência e reprovação.

Ainda sobre Concepções, Tipos e Procedimentos em avaliação escolar, o indicador 17, “Taxa de participação dos (as) estudantes em atividades vinculadas a exercício da cidadania ativa” e o indicador 11 “Existência de trabalho coletivo e interdisciplinar na escola” refletem que as práticas na escola e nas salas de aula precisam estar ancoradas no diálogo com várias áreas de conhecimento e na cooperação de modo que o/a professor/a possibilite aos estudantes práticas de escuta e de expressão, reciprocamente, numa ação humanizada. A SME ao organizar e apresentar esses indicadores às escolas municipais sinaliza para uma concepção de educação pautada nos direitos humanos e na qualidade da educação, e coloca no bojo das reflexões e orientações às unidades escolares que, a escola pública pode garantir espaços de coletividade e educação para todos e todas.

Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos

e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 1987, p.67).

Sobre os aspectos em análise: concepção, tipos e procedimentos em avaliação, ao fim da Carta a SME afirma que o funcionamento da Rede contribuirá para a implantação da Gestão Democrática, para o cuidado com a infraestrutura das escolas, para a participação ativa e coletiva na busca de soluções ao direito de ensinar e aprender, vinculadas à reforma curricular e à formação continuada e em serviço, são aspectos que esta pesquisa identificou como avaliação integrada dos processos educativos. Desta forma, são aspectos que desenharam a política de formação da Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia (RPME/UDIA) e que reverberaram em ações formativas e planejadas para minimizar processos excludentes, principalmente no que se referem ao ato avaliativo do/a professor/a sobre o/a estudante no momento da avaliação escolar e as condições de ensinar e de aprender e seus desdobramentos nos resultados educacionais.

3.2.2. Orientações teóricas e práticas: anos letivos de 2015 e 2016 - considerações preliminares

Os documentos com caráter de orientações teóricas e práticas para as escolas foram construídos com a participação dos profissionais da educação. Os /as profissionais convidados à reflexão sobre práticas educativas estabeleceram o que a Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia intenciona atingir buscando aumentar as perspectivas de educação de qualidade. Para isso, está articulado com as diretrizes do PNE e do PME e a lei 11.444/2013 - Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, publicada no diário Oficial do Município – DOM, de 26 de julho de 2013, cujos principais objetivos são:

[...]

V – acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;

VI – ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;

XII – fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das Instituições do Estado; (UBERLÂNDIA, 2013, p.01).

Entre as estratégias utilizadas para a reescrita/atualização dos PPPs, presentes nos

documentos OTP¹⁶/2015 e 2016, estão: Rodas de Conversa, Escuta Ativa, Fóruns dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, Formação contínua, o Projeto: Família sou Fã, o II Encontro Regional de Educação, o Congresso Municipal de Educação, Mostras Pedagógicas, Projeto “Compreendendo os Resultados Educacionais: pesquisa e intervenção”, Reunião nos Polos e a Consulta à Comunidade Escolar sobre escolha dos (as) gestores (as) escolares. Observa-se assim o movimento que a Rede Pública Municipal de Educação (RPME) fez para instrumentalizar as escolas e fornecer informações e espaços de discussão necessários para a revisão e atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs - e Regimentos Internos.

Além de construir com a comunidade escolar as OTPs que nortearam o fazer pedagógico, colocou em discussão os resultados educacionais, possibilitando que a escola pensasse sobre a produção destes resultados e o que fazer. Ou seja, análise dos resultados e compreensão da sua produção, bem como a utilização dessas análises para construir, coletivamente, intervenções pedagógicas. Para isto, foi preciso, também, estabelecer coletivamente as ações através das linhas descritas nos Planos de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE) e nos dois documentos de Orientação Teórico/Prático, respectivamente para o ano letivo de 2015 e de 2016, tentando democratizar a elaboração dos discursos e potencializar as ações coletivas na perspectiva de construção de uma cidade educadora e por uma educação de qualidade referenciada socialmente.

Nesse contexto, a elaboração e implementação do diário eletrônico também favoreceu a análise que a Rede realizou sobre seus resultados. Foram examinados os resultados das avaliações internas e externas. Este movimento de análise dos Resultados Educacionais que a rede desenvolveu foi articulado junto à SME e com os colaboradores do CEMEPE, que auxiliaram as escolas na compreensão dos gráficos de rendimento e no fomento de reflexões e ações de intervenção coletivas que foram apresentadas no CEMEPE.

Cada unidade escolar, nos Conselhos de Classe e nos dias escolares¹⁷ se reuniu para discutir o rendimento de cada estudante. Os/as Especialistas de Educação e inspetores/as tinham a tarefa de motivar essa discussão na escola que atuava com professores/as, tendo em mãos as notas dos/as estudantes, registradas nos diários eletrônicos, e com os gráficos de

¹⁶ Orientações Teórico/Prático elaboradas com gestores/as- Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar 2015 e Orientação Teórico/Prático elaborada com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros (as) do conselho municipal de educação: um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2016.

¹⁷ Consideram-se dias escolares aqueles em que são realizadas atividades de caráter pedagógico ou administrativo, com a presença obrigatória do pessoal docente, técnico e administrativo, podendo incluir a representação de pais e alunos. Para maiores informações ver Art. 7º da Res.521/2004.

rendimento discutiam os dados. Pelos gráficos era possível verificar em qual componente curricular determinada turma e ano escolar estava abaixo dos índices de 60% (sessenta por cento) e buscar compor compreensões sobre o processo de produção desses resultados, sendo eles positivos ou negativos.

Conforme o consolidado elaborado a partir das propostas recebidas das escolas, as análises dos resultados educacionais serão realizadas bimestralmente, com a participação de todos (as) os (as) profissionais. Os módulos que antecedem a análise coletiva dos resultados educacionais deverão ser utilizados para a coleta dos dados a partir do diário eletrônico e das discussões no Conselho de Classe, tendo como referências os indicadores educacionais propostos na Carta¹⁸. (UBERLÂNDIA, SME UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 48).

Frente a esses dados, a escola ainda os comparava com o percentual do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação Escolar Pública), sendo escolas de ensino fundamental I - Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb) e para as escolas de nível fundamental II se baseavam nos dados do Sistema de Avaliação Básica (Saeb). Esta dinâmica pôde, ainda, dar subsídios para a escola compreender os indicadores de qualidade do município e verificar se a sua realidade local tinha distanciamento ou proximidades desses indicadores apontados na Carta, publicada no Diário do Município em 08 de outubro de 2013 e mencionada anteriormente, no processo de discussão sobre produção dos resultados educacionais, sendo eles:

1. Articulação do currículo escolar com as produções culturais dos grupos de convivência dos (as) estudantes.
2. Oportunidades de participação da família dos (as) alunos (as) na escola.
3. Participação dos (as) estudantes e profissionais da educação em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa.
4. Oferta de situações que favoreçam a investigação, a produção e a socialização de conhecimentos.
5. Redução da taxa de violência na escola.
6. Oferta de situações que contribuam para aprendizagens do uso das diferentes linguagens e a leitura crítica do texto e do mundo.
7. Oferta de situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos (as) estudantes.
8. Participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.
9. Capacidade da unidade escolar em participar de redes de instituições, com vistas à colaboração para efetivar as condições necessárias de ensinar e de aprender.

¹⁸ “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”, disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>

10. Índice de participação de profissionais em atividades de formação permanente.
11. Existência de trabalho coletivo e interdisciplinar na escola.
12. Gestão escolar democrática.
13. Taxas de repetência, evasão, reprovação e aprovação.
14. Quantidade de conteúdos ensinados e assimilados pelos (as) estudantes.
15. Estrutura física da escola: manutenção, reparos e construção.
16. Existência de estratégias de intervenção pedagógica, vinculadas à superação da evasão, repetência e reprovação.
17. Taxa de participação dos (as) estudantes em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa.
18. Educação livre de discriminação e preconceitos (raciais, gênero, classe social, geração, sexualidade, dentre outros).
19. Oportunidades de educação digital.
20. Índice de crianças, jovens e adultos (as) alfabetizados (as).
21. Outros indicadores definidos pelas unidades escolares. (SME, 2013).

Por conseguinte, as ações educativas com vistas a materializar as políticas públicas de educação nesta cidade foram elaboradas almejando garantir os direitos das crianças, jovens e adultos para ingressar, permanecer e concluir os anos escolares de acordo com as orientações estabelecidas na Lei Municipal nº 11.444/2013 e na “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender [...]” em Uberlândia, a fim de estabelecer trabalho coletivo e interinstituição e favorecer a construção da escola pública, gratuita e de qualidade social. Neste viés, como mencionado anteriormente, foram elaborados dois documentos de orientações Teóricos práticos na RPME, respectivamente para o ano letivo de 2015 e de 2016. A seguir, apresentamos os resultados da análise de cada um deles.

3.2.2.1. OTP 2015: Concepções, procedimentos e tipos de avaliação

O documento de Orientação Teórico/Prático elaboradas com gestores/as- Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar 2015, configurado em 34 páginas, traz na página cinco (05) reflexões teórico-metodológicas sobre a práxis escolar e tem por objetivo fomentar a (re) significação do Projeto Político Pedagógico e suas intencionalidades, além de propor a ampliação dos saberes e fazeres pedagógicos.

Para isso, como consta no referido documento, se ancorou especialmente no pensamento de Vygotsky (1991) e de Wallon (1950, 1980), para pensar a construção do conhecimento e da aprendizagem por meio das relações sociais, culturais e afetivas. Evidencia na análise do documento que tais pressupostos ancoram o documento supracitado e devem permear as práticas escolares assim como ser elemento norteador dos Projetos Políticos

Pedagógicos para a consolidação de práticas sociais menos excludentes e que valorizam a experiência social. Nesse processo a formação dos/as profissionais da educação ocupa centralidade.

A partir dos estudos de Nóvoa (1991, p.68), podemos compreender a escola como locus de formação continuada do educador, como lugar onde se evidenciam seus saberes e experiências e “os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Mas, esse processo de construção coletiva fez-me rememorar a primeira experiência que a Rede realizou sobre a construção do PPP em 2001 através do Seminário¹⁹ “Projeto Político Pedagógico – Um bicho de sete cabeças?”, durante a Gestão de Zaire Resende, denominada de democracia participativa. Isso porque o movimento de rescrita/atualização dos PPPs, no período de 2013 a 2016, retomou a Carta de Princípios elaborado e aprovado no Governo Zaire, e fomentou a participação com poder de decisão, desencadeando um movimento em REDE, articulando assim os conteúdos dos documentos legais com a necessidade que cada escola da Rede Pública Municipal de Educação tem para que as revisões das ações nos PPPs estejam em conformidade e alinhadas à prática reflexiva sobre saberes e práticas presentes no cotidiano escolar e seus significados para a construção da educação de qualidade social.

Nesse sentido, a proposta da OTP/2015, conforme consta na página 07 (sete), contemplava Escuta Ativa dos profissionais, das famílias, do coletivo dos profissionais, dos profissionais dos equipamentos sociais e demais parceiros/as. O objetivo deste movimento também é o de identificar os problemas e intervir em cada realidade educacional de todos/as os/as alunos/as, sem discriminação, com vistas a garantir que o projeto político pedagógico e o direito de ensinar e aprender se efetivem com qualidade referenciada. Dessa forma, a análise permitiu reconhecer elementos da concepção e tipo de avaliação, pois o documento previa avaliação da aprendizagem e do ensino, destacando o resultado e como este foi produzido.

Verifica-se, pela análise realizada do documento OTP 2015, que a sua estrutura traz as concepções de educação e políticas educacionais emancipatórias, das quais regem a Rede Pública Municipal de Educação. Em contrapartida o documento tenta trazer para a constante reflexão as práticas tradicionais enraizadas, observadas pelas tentativas que a SME fomenta com a rede através das reflexões sobre ela mesma e os resultados que ela produz pelas avaliações internas e externas. Observa-se, ainda, que no documento são descritas as ações

¹⁹ Maiores informações em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13799/1/karen.pdf>, página 34.

que foram implementadas pela SME, pelo CEMEPE e pelas escolas. Esclarece também sobre as ações realizadas em parceria com equipes dos equipamentos sociais sendo possível perceber tentativas de consolidação da Lei 11.444/13.

Nesse processo de denúncia da realidade educacional do município de Uberlândia e anúncio de ações em Rede, há aproximações das formulações de Freire (2009):

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 2009, p. 11).

Nesse contexto, a educação enquanto ferramenta de emancipação deve incentivar o despertar de uma consciência de um trabalho coletivo e plural. Freire (1987) define três níveis de consciência:

a) a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada; b) a consciência mágica não chega a creditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, [...] simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior que a domina de fora. Por isso a eles se submete com docilidade; c) a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. (FREIRE, 1987, p.105).

O documento em análise apresenta também os projetos que a Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender proporcionou objetivando refletir com as famílias acerca dos aspectos sociais, educacionais, ambientais, bem como contemplar os estudantes para o desenvolvimento integral e o profissional da educação com as formações em serviço.

O Projeto Família Sou Fã foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014, pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e a Promotoria Pública de Defesa do Direito da Família, e seu objetivo foi discutir sobre a responsabilidade parental e a importância da participação e acompanhamento das famílias nos processos educativos. Em todos os cinco polos da cidade de Uberlândia o projeto pode contemplar alunos/as e auxiliar professores/as e a comunidade escolar.

Já o **Projeto “Coleta Seletiva”**, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação, Secretaria de Serviços Urbanos e DMAE, propôs a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da seleção do lixo e o aproveitamento dos materiais recicláveis pelas Associações de Catadores desses materiais, contribuindo com a preservação do meio ambiente e com a sustentabilidade. Para efetivação das ações, as escolas de ensino

fundamental urbanas receberam dois contêineres identificados para coleta do lixo seco e úmido/orgânico. O DMAE disponibilizou um coletor para receptação de óleo de cozinha usado e, para depois, ser reutilizado. O desenvolvimento deste projeto foi capaz de oferecer subsídios às práticas de coleta seletiva desenvolvidas no interior da casa das pessoas, bem como pôs em cheque as práticas de coleta seletiva nas escolas, podendo, assim, os servidores e estudantes avaliar se praticava a coleta seletiva a contento, reflexão esta, necessária para compreender e atuar em consonância dos preceitos da Cidade Educadora (Lei municipal 11.444/13).

O Projeto Trança-Trança Cultural, desenvolvido por alunos/as atendidos/as pelo Programa Mais Educação/2013-2016, proporcionou o intercâmbio cultural entre alunos/as da rede pública municipal de educação com aptidões artísticas na dança, teatro e música. A iniciativa garantiu visibilidade ao potencial artístico, sobretudo, se destacaram nomes que estavam no anonimato, podendo assim valorizar o aluno e aluna da zona rural dando força ao potencial cultural das escolas e dos grupos sociais.

Outro Projeto de auxílio à aprendizagem dos/das estudantes e que possibilitou aos profissionais da educação refletir, coletivamente, sobre os resultados quantitativos e qualitativos ao longo de cada semestre foram os “**Projeto de Intervenções Pedagógicas (PIP)**” e “**Resultados Educacionais de cada unidade escolar da rede municipal de Uberlândia**”, este último, já mencionado anteriormente, objetivou a categorização e o mapeamento dos dados de cada escola segundo o documento Orientações Teórico Prático, situado na página 09 do documento OTP 2015, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa ação com a finalidade de compreender a produção e intervir nos resultados educacionais.

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) enquanto projeto de intervenção educacional, criado em 2011 pelo Estado de Minas Gerais e mantido pela gestão 2013 a 2016, atuou com estudantes de baixo rendimento, ou seja, aqueles/aquelas com dificuldades de aprendizagem, rendimento abaixo de 60% e com estudantes que tinham distorção ano/série. A metodologia de trabalho para estes/estas estudantes contava com material concreto diferenciado, de modo que pudessem ter as lacunas de aprendizagem superadas pelo atendimento em pequenos grupos. Os/as professores/as que atendiam este/as estudantes faziam parte do quadro dando legitimidade a estes profissionais efetivos da rede e que passaram por processo de seleção, que antes em projetos anteriores e de mesmo cunho seriam professores/as que receberiam extensão de carga horária e seriam escolhidos por seus/suas gestores/as escolares. Recebiam, ainda, formação continuada no CEMEPE por profissional especializado em psicopedagogia. Essas ações materializavam compromissos com a

implementação da Lei 11.444/13, a formação dos/as profissionais, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação, no que se referem à formação dos profissionais da educação e direitos de aprendizagem, requerendo a presença da avaliação contínua.

Neste sentido, profissionais da escola participaram dos processos de análise de documentos com dias previstos no calendário escolar e pela Escuta Ativa dos envolvidos, tiveram um diálogo atento a partir da Roda de Conversa, de modo que todos/ todas puderam avaliar e refletir sobre os processos educacionais, compondo assim a avaliação integrada dos processos educativos. Desta forma, as escolas pontuaram os aspectos fortes e frágeis e a própria escola elaborou coletivamente intervenções e encaminhamentos que buscassem resolver ou minimizar problemas apresentados e discutidos nas Rodas de Conversa. As Rodas tinham tempo e espaço programado no calendário escolar e seguiam os seguintes passos:

AQUECIMENTO: Para sensibilização do grupo será desenvolvida uma dinâmica com a finalidade de integrar e sensibilizar os participantes da Roda de Conversa Temática para participarem da conversa sobre o tema, elaborarem e avaliarem intervenções com vistas à superação dos problemas identificados.

DESENVOLVIMENTO: Discussão provocada por indagações e apresentação de dados construídos durante a análise de documentos mencionada anteriormente [...]

FECHAMENTO E AVALIAÇÃO nesse momento serão realizadas avaliações da Roda, estabelecidos encaminhamentos e indicação do novo tema da próxima Roda. Durante as Rodas, serão produzidos registros escritos que serão lidos e aprovados na próxima Roda. (UBERLÂNDIA, 2014, p. 8).

Essas ações fizeram parte de um conjunto de ações educativas, e puderam contar ainda como auxílio da Coordenação Colegiada²⁰ dos Polos que objetivou também participar das ações da escola de forma que não só a escola pensasse sobre seus problemas, mas que também pudessem pensar acerca dos problemas locais, no entorno da escola e seus significados para a educação de qualidade social, outro objetivo da Lei 11.444/13.

Entre as ações mais importantes da coordenação colegiadas citado na página 11, do documento OTP 2015 foram: elaboração, aprovação e desenvolvimento de Projetos específicos para cada Polo, vinculados à melhoria da qualidade da educação; reunião com instituições parceiras, com vistas à resolução de problemas que afetam o desempenho

²⁰ As Coordenações Colegiadas são compostas por membros das escolas, pessoas da comunidade, representantes de instituições sociais e foram eleitas em cada polo. Após o processo de escolha ocorreu a finalização e aprovação do Regimento Interno. Essas coordenações têm como atribuição articular, intervir e participar das ações da Rede. As Coordenações Colegiadas estão previstas na Lei 11.444/2013, publicada no Diário Oficial do Município - DOM, de 26 de julho de 2013.

educacional e **discussão dos resultados das avaliações externas com a rede Interna** (rede no interior da escola) e com a rede externa (instituições parceiras).

O CEMEPE auxiliou cada unidade escolar através dos membros de sua equipe, de modo que as intervenções foram pensadas em conjunto com a comunidade escolar, através das reuniões do colegiado. Estas reuniões aconteciam nos espaços públicos como universidade, faculdades, associações e centros educativos da cidade.

Na análise do documento OTP 2015 verificou-se a explanação sobre Gestão Democrática, situado na página 12, que trouxe aspectos da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA de Lei N.8.069/1990, e referências a estudiosos defensores da educação libertária como Libâneo (2004), Luck (2002), Paro (2011) e Sposito (2002) tendo ocupando centralidade nas elaborações, valorizando como instrumentos do processo de tomada de decisões, o planejamento, a organização, a direção, **avaliação no sentido de repensar os processos educativos, as ações coletivas na busca de soluções** (OPT 2015, p.13). E, ainda, articulação entre a relação escola e comunidade, criando maneiras de integrar os profissionais e famílias para a busca de soluções conjuntas e participativas, postas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Interno da escola.

O PPP foi colocado no documento OTP 2015, como principal instrumento de democratização do ensino através do Movimento Permanente de Reorientação Curricular, como sendo um movimento de atualização constante, portanto, inacabado e deve expor as intenções da comunidade interna e externa, de modo que os anseios, necessidades e interesses venham ao encontro de ações educativas populares e democráticas, para assim concretizar um projeto de escola pública, pautado nos preceitos da Lei 11.444/13, LDB e Constituição Federal vigentes.

No processo de gestão democrática citado no documento é possível verificar tentativas de fomento da autonomia e transparência nas ações, pautada na participação da comunidade escolar, que pode ser estimulada pela equipe gestora por meio de implantação de ações colegiadas, como: Grêmio Estudantil, pela efetiva presença dos membros no Conselho Escolar, pela consulta pública para gestores/as das unidades escolares. E ainda, pela Avaliação do Plano de Gestão elaborado por diretores/as e vice-diretores/as, inclusive tendo em mãos os dados que direcionaram a SME para legitimar a escolha de gestores/as na forma de consulta pública participativa.

A indicação de diretores para as escolas públicas brasileiras (historicamente uma escolha política local, que pode não considerar nenhuma capacidade educacional ou de gestão) é parte da tradição patrimonial na administração pública brasileira. Estas práticas ainda encontram um terreno fértil, especialmente no nível municipal, criando espaço, muitas vezes, para um clientelismo político e partidário. (OLIVEIRA e PAES DE CARVALHO, 2015, p. 13).

Neste sentido, a gestão de 2013 a 2016 garantiu à comunidade a escolha dos/das diretores/as a fim de se evitar perpetuações não democráticas para este tipo de representante escolar, no qual é garantido por Lei que servidores/as públicos tenham seu ingresso por concurso público.

Importante frisar que cerca de 77% dos estudantes matriculados nos anos iniciais²¹, alvos dessa pesquisa, estão alocados em escolas municipais, contra 23% matriculados em escolas estaduais (CENSO, 2016). Vale dizer: a maior parte dos estudantes do ensino básico público estuda em escolas cujos diretores foram indicados politicamente. (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2016, p. 23).

Por conseguinte, o documento OTP/2015 trata, também, do calendário escolar que definem as ações escolares e de como o tempo de discentes e docentes será utilizado. Pensando numa escola livre de qualquer discriminação, fez-se necessário que o calendário seguisse orientações legais. Estas orientações estabelecem oitocentas horas e duzentos dias letivos de trabalho pedagógico e considerou a dimensão social, a partir da necessidade referente à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, com vistas à aprendizagem referencialmente qualificada para todos/as os/as estudantes.

Todas essas ações, conforme consta no documento aqui analisado, foram pautadas nos documentos: Constituição Federal de 1988, na Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, nas Leis Federais 11.645/2008, 10639/2003 e Leis Municipais 11.444/13 e 12.796/13.

O documento supracitado, também, pontua sobre os grupos de estudo, a concepção de infância, educação e desenvolvimento integral, de forma que cuidar e educar se tornem práticas consolidadas ao sujeito histórico de direito. Sobre o Ensino Fundamental I os documentos trazem as alterações do ensino de nove anos regidas pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Já Decreto nº 13358, de 12 de abril de 2012, institui o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA no âmbito das unidades de ensino fundamental do Município de

²¹ A pesquisa foi realizada para o 5º ano, em três edições (2007, 2009 e 2011) da Prova Brasil. Esse estudo verificou associação negativa e estatisticamente significativa entre “ter diretores indicados para o cargo” e o desempenho dos alunos nos testes de Matemática. Para aprofundamento sobre esta relação, sugerimos a leitura de Maia e Manfio (2010) e Mendonça (2001).

Uberlândia, estando amparado pela 11.444/13, consolidada pelo pensamento de escola pública, popular, gratuita, democrática, laica e qualificada socialmente.

Para o ensino fundamental II de 6º ao 9º, o currículo precisa ser repensado e (re) significado em cada componente curricular, tanto na zona urbana como no campo, conforme consta no documento em análise. E afirma de maneira sucinta, sobre a avaliação destes conteúdos, que precisam ser avaliados, considerando uma concepção humanizada e cidadã de educação, mas chamou a atenção a todo o momento dos profissionais da rede, para uma reflexão sobre sua prática educativa, através dos benefícios da metodologia de “Roda de Conversa e da Escuta Ativa”.

Para o ensino da Educação de Jovens e Adultos EJA e Programa Municipal de Educação e Adultos PMEA as orientações dadas no documento se referem principalmente ao currículo, pois deve estar voltado para a realidade deste público de forma que amplie suas possibilidades e que, sobretudo dê condições teórico/metodológicas para o alcance dos conhecimentos necessários. E cita ainda:

O currículo deve ser pensado como alternativa para atender as diferenças e a diversidade presente no contexto escolar, tendo em vista a educação pública, popular e inclusiva o que pressupõe a garantia do direito à educação para todo/as assegurando, também, a participação da comunidade com poder de ação e de decisão. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2015, p. 20).

O documento discorre também sobre o Atendimento Educacional Especializado, orientando a rede sobre o/a professor/a de apoio, quem precisa deste profissional, as Leis que regulamentam este serviço, sobre a organização do tempo e espaço escolar dos alunos com deficiência e os recursos utilizados por esses estudantes, a exemplo, a lupa, os talheres adaptados, o teclado colmeia, entre outros.

Nas considerações finais, o documento mostra uma tabela com os compromissos e período para cada ação acontecer, de forma que os projetos citados tenham prazo para se realizarem, bem como, para que o profissional/leitor possa acompanhar e contribuir para a efetivação das metas, e no anexo traz instrumentais utilizados pela rede para o registro dos dados das rodas de conversa e as respectivas orientações. Vejamos trecho da tabela de compromissos e período de realização:

QUADRO I- FRAGMENTO DOS COMPROMISSOS E PERÍODO:

COMPROMISSOS	PERÍODO
1. Retomar o calendário escolar e desenvolver as Rodas de Conversa, ali previstas;	Permanente (durante todo ano letivo).
2. Equipe Gestora deverá organizar as Rodas de Conversa	Conforme especificado no calendário escolar.
3. Planejamento e implementação da revisão do Projeto Político-Pedagógico – PPP e do Regimento Escolar;	Discutir com a unidade escolar periodicamente, garantindo no mínimo três momentos durante o ano letivo.
4. Entregar relatório da revisão do PPP.	Outubro 2015.
5. Revisitar o Plano de Gestão Democrática com a comunidade, observando as metas estabelecidas no documento;	No mínimo uma vez no semestre.
6. Elaboração do Plano de Ação da unidade gestora / 2015;	Referenciado no Plano de Gestão da unidade, no PPP, no PNE e na Lei 11.444/2013. Até o final do primeiro bimestre (contemplando metas a serem alcançadas em 2015).
7. Elaboração do Plano de Ação de cada ano do ensino fundamental.	Contemplando metas e prazos descritos no PNE.
8. Favorecer a Gestão Escolar Democrática e a produção de conhecimento em Rede, fomentando espaços de discussão e avaliação da gestão.	Permanente.
9. Participar de reuniões com Diretores e SME (Assuntos administrativos).	Bimestralmente.
10. Participar de encontros de formação com gestores(as).	Mensalmente.

Fonte: UBERLÂNDIA, SME, OTP 2015, p. 28.

Estes instrumentais tinham o objetivo de colaborar com profissional/leitor, orientando-o para a busca e análise de dados sobre as ações educativas e para a elaboração de intervenção. Já para a SME pode ser instrumento de avaliação das escolas na perspectiva de produção de dados e balização da pesquisa ação para que esta pudesse pensar em ações pertinentes e definir a continuidade e/ou manutenção dos projetos. Assim, o documento OTP /2015 acerca da concepção, tipos e procedimentos em avaliação escolar expressou a concepção emancipatória dos processos avaliativos e tipos e procedimentos em avaliação que traduzissem práticas não tradicionais, humanizadas e não excludentes. E que principalmente a partir deste documento, a SME ofereceu subsídio teórico metodológico aos profissionais da educação, na tentativa de modificar as ações formativas realizadas por eles/elas no interior da escola e refletidas no rendimento escolar dos/das estudantes nos processos de aprendizagem

ou não aprendizagem, de sorte que os índices de evasão pudessem ser transformados coletivamente.

3.2.2.2. OTP 2016: Concepções, procedimentos e tipos de avaliação

A análise da OTP 2016, elaborada com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros (as) do conselho municipal de educação: um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2016 (OTP 2016), mostrou, também, articulações com objetivo de estabelecer e socializar com os profissionais da Rede Pública de Ensino de Uberlândia (RPME/UDI) ações educativas visando consolidar a Lei 11.444/13. Além disso, foi construída a partir da OTP 2015 e permanece com o objetivo de orientar a rede com base na necessidade de uma educação referenciada socialmente. Contempla, ainda, uma metodologia de análise de dados complexa, pois os dados expostos vieram de referências do documento OTP 2015, dos textos elaborados e enviados pelas escolas para Secretaria Municipal de Educação para compor o referido documento, das pesquisas realizadas pelo comitê gestor e assessorias, inspetores e equipe do gabinete da secretária de educação, dos relatórios de visitas que secretária e assessores realizaram nas escolas, bem como em outros espaços do sistema educacional, sobre a realidade educacional do município de Uberlândia, tendo em vista a qualidade social da educação.

Neste sentido, quando citamos que o documento se apresenta de forma mais complexa ao anterior, isto foi perceptível pelo fato do documento ter tido subsídios teórico-metodológicos a partir da avaliação do previsto no documento de orientação, pois as práticas desenvolvidas em 2015 puderam ser modificadas e/ou consolidadas, dando força para que novos olhares e ações pudessem se firmar. Dessa forma, a releitura e análise do documento OTP 2015 foram importantes, pois permitiram verificar se os compromissos/metasp foram alcançados e quais foram os significados dessas ações para a construção da qualidade social da educação

A discussão sobre a meta definida no documento anterior, de construir uma educação de qualidade referenciada com melhoria da convivência, nas práticas pedagógicas, na democratização do conhecimento e na gestão escolar, conta agora com a participação de membros de Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender e membros do Conselho Municipal de Educação²², visando definições sobre as Orientações para o ano de 2016.

²² O documento foi enviado para os/as conselheiros/as do Conselho Municipal de Educação-CME para leitura e análise, com vistas a receber contribuições.

A elaboração do referido documento, com base na avaliação do documento anterior e na realidade vivida, acontecia nos módulos com professores/as e pedagogos/as, nos Fóruns dos Grêmios Estudantis Livres pelos Direitos de Ensinar e de Aprender e em outros espaços formativos. Compõe o documento ações, metas e prazos que a rede municipal estabeleceu para o ano letivo de 2016, como exemplo, a conclusão da reescrita e atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno. Para a escrita do referido documento, foram avaliados os compromissos assumidos em 2015 e estabelecidos processos de reflexão coletiva dentro das escolas, a partir do entendimento da própria realidade de cada unidade escolar. O documento está dividido em 14 seções, contendo 84 páginas.

Como mencionado anteriormente, a metodologia adotada para a elaboração da OTP 2016 demandou releitura e análise da OTP 2015. A partir das rodas de conversa, realizadas nos dias escolares e nos módulos I e II, nas escolas, na reunião do Conselho Municipal de Educação, no gabinete da secretária de educação, nas formações com os/as estudantes dos grêmios estudantis livres, cada escola compôs seu texto sobre as orientações teóricas e práticas para o ano letivo de 2016. Em seguida, esses textos foram enviados para o Comitê Gestor da Rede para sistematização e composição da OTP 2016.

Dessa forma, a metodologia de construção do documento OTP/2016 pode-se dar através da contribuição de cada unidade escolar na elaboração de ações quanto à organização geral do trabalho pedagógico e formativo dos/as profissionais.

- a) Releitura e análise do documento de “Orientações Teóricas/Práticas [...] 2015”, pelas equipes das escolas, das Assessorias, do Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, do Conselho Municipal de Educação e do CEMEPE, com vistas a verificar os compromissos/ações assumidos e os significados dos mesmos para a construção da qualidade social da educação, bem como se os objetivos definidos foram alcançados.
- b) Elaboração coletiva das Orientações Teóricas/Práticas para o ano de 2016, com base na releitura e análise, mencionada acima, e nas discussões desenvolvidas nas unidades escolares durante os módulos, nas Rodas de Conversa, nos espaços de análise e intervenção dos resultados educacionais de cada unidade escolar, nos Fóruns dos Grêmios Estudantis Livres pelos Direitos de Ensinar e de Aprender, dentre outros espaços de análise e planejamento das práticas pedagógicas.
- c) Elaboração e envio de contribuições das unidades escolares para a Secretaria Municipal de Educação (SME), com a finalidade de compor o documento de **Orientações Teóricas/Práticas para o Ano Letivo/Escolar de 2016**.
- d) Recebimento e organização das proposições enviadas pelas escolas, Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE), Assessorias Pedagógicas, Inspeção Escolar, Assessoria de Desenvolvimento Humano, Conselho Municipal de Educação e Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender.

e) Escuta e análise dos depoimentos dos membros dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de aprender, retirando as proposições e incorporando-as ao documento.

f) Verificação dos problemas e demandas comuns presentes nos discursos dos profissionais da educação e dos(as) representantes dos(as) alunos(as), membros dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 04).

Essas propositivas foram enviadas pelas escolas, pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE), pelas Assessorias Pedagógicas, pela Inspeção Escolar, pela Assessoria de Desenvolvimento Humano, e o Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender leram e consolidaram as proposições em documento. Em complementação a esta ação, houve ainda a Escuta Ativa dos depoimentos dos/as alunos/as representantes do grêmio estudantil e das demandas problematizadoras dos/as servidores/as da educação.

Frente a isto, as reflexões geraram um mapeamento das problemáticas e ações educativas foram elaboradas, abrangendo 03 dimensões do processo educativo: convivência, prática pedagógica e gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento. As dimensões expostas acima se referem aos aspectos da vida dos/das profissionais da educação e dos/das estudantes enquanto seres atuantes e produtores de ciclos sociais, relacionados ao processo de gestão do ensino e aprendizagem realizados nas escolas e aos recursos didáticos e metodológicos utilizados por professores/as.

No documento OTP/2016, assim como o documento anterior, há compromissos explícitos com os grupos sociais excluídos.

Tal compromisso requer a continuidade da construção coletiva da escola pública, popular, democrática, gestada em rede e de qualidade referenciada socialmente, ancorada, especialmente, na Lei Municipal 11.444/2013, nas Leis Federais 9394/96, 10.639/03 e 11.645/08. Esse tipo de escola configura uma política pública de educação desenhada a partir da valorização das produções culturais de diferentes sujeitos e grupos sociais, das demandas e das necessidades dos (as) alunos (as) da escola pública, do fortalecimento das dimensões educativas relativas à humanização, à cidadania ativa e à autoria dos (as) alunos(as) e dos(as) profissionais da educação, da participação social e popular, do entrecruzamento de diferentes políticas sociais e do fomento à educação livre de qualquer tipo de preconceito e discriminação (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p.06).

Além disso, celebra as produções culturais das classes populares e instiga a autoria e a autonomia dos profissionais que atendem este círculo social, de modo que as ações coletivas associadas com gestão democrática não se percam de vista o principal objetivo:

Fomentar a qualidade social da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial desenvolvido pela Rede Pública Municipal de Ensino, com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p.06).

Neste sentido, o Plano Municipal de Educação/2014-2024, enquanto política de Estado, a Lei 11.444/2013, os Minifóruns, as Rodas de Conversa, a Escuta Ativa, os Encontros Regionais de Educação e a nova configuração dada às formações com os/as profissionais da educação constituem uma política de educação com planejamento coletivo e democrático, conforme apontamentos contidos no documento OTP/2016 e na Carta analisada anteriormente.

Na OTP/2016, há uma ampliação dos projetos voltados ao atendimento de estudantes dos quais fomentam a participação de 1º aos 9º anos e EJA, a citar o Grêmio Estudantil Livre pelo Direito de Ensinar e Aprender, que tem o objetivo de colaborar com a formação crítica e autônoma, totalizando 23 agremiações, sendo 19 na zona urbana e 03 na zona rural.

O Minifórum trata de ações interventivas e preventivas organizadas pelos (as) profissionais que compõem os Núcleos do CEMEPE em parceria com profissionais das Secretarias Municipal de Saúde, Desenvolvimento Social (CRAS e CREAS – Rede Crescer), Conselho Tutelar, Universidade Federal de Uberlândia, ONGs que atendem pessoas em condição de vulnerabilidade social e, quando necessário, contou com a participação de pais e/ou responsáveis dos/das estudantes e estes miniforuns tinham a finalidade de discutir, deliberar e propositar alternativas de ação/resolução das demandas (educacionais, de assistência social, de saúde, bem como as educacionais, dentre outras). A título de ilustração, foram implementados os Minifóruns, que segundo o depoimento da Assistente Social Ana Lúcia Martins Kamimura, membro efetiva do extinto Núcleo de Educação em Direitos Humanos/NEDH/Cemepe:

No âmbito das unidades escolares a instituição dos Minifóruns surgiu de demandas apresentadas ao Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH/CEMEPE). Os profissionais ali vinculados compreenderam a necessidade de estabelecer contato com toda a Rede para resolução desburocratizada e sistematizada das diversas demandas vinculadas à questão social e suas múltiplas determinações. Neste sentido, quando as demandas são apresentadas ao NEDH, de acordo com a finalidade, convocam para participação dos Minifóruns: os equipamentos sociais localizados nos polos, profissionais de áreas afins à questão, a saber, da saúde (PSF e/ou UBS), da assistência social (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e demais instituições do terceiro setor quando for o caso), além dos Inspetores e demais pessoas vinculadas às coordenações colegiadas/colaboradores dos Polos – Rede Pública Municipal pelo Direito

de Ensinar e de Aprender (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 42).

Outra ação desenvolvida, como parceira, pela SME e CEMEPE foi o Encontro Literário do Cerrado (ELICER), do qual este evento recebeu a visita de estudantes das escolas públicas municipais que tiveram contato com todos os gêneros textuais, além de teatro infantil. Este evento fomentou a doação de 17.000 livros da editora EDUFU, de outras editoras e de pessoas físicas e jurídicas ao Projeto Leitura no Ponto, projeto construído em 2014, com o objetivo de despertar o prazer pela leitura e democratizar o acesso ao conhecimento, para serem colocados nas estações de ônibus, inicialmente, em quatro estações de ônibus do corredor da Av. João Naves da Ávila. O objetivo da SME era o de promover acesso à leitura para que com o amplo contato com o mundo mágico das letras pudesse despertar o interesse da leitura prazerosa, fortalecendo ambiente leitor e acesso aos livros.

Já o projeto educação para a sexualidade, saúde sexual e reprodutiva na escola foi desenvolvido em escolas do Polo Oeste, sob a coordenação do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) em parceria com Núcleo de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade Pitágoras e Agentes de Saúde das escolas. Tendo como objetivo o oferecimento à equipe pedagógica das instituições de ensino municipal formação para o desenvolvimento de ações e programas de educação para a sexualidade e saúde reprodutiva e, também oferecer formação para estudantes das escolas de ensino fundamental de modo a dar-lhes subsídios no enfrentamento ao possível risco de serem vítimas de violência sexual, gravidez na adolescência e DST/AIDS. Estes temas podem ser vinculados com ações escolares na tentativa de minimizar os índices de gravidez na adolescência e que diretamente recaem sobre os índices de analfabetismo, evasão e distorção idade série, além de impactarem negativamente nos índices sociais.

O projeto Serviço Especializado de Desenvolvimento da Aprendizagem (SEDA) coordenado pela Secretaria de Saúde, mediante o Programa Saúde da Criança e do Adolescente e o Serviço de Neuropediatria do HC-UFU em parceria com a SME, realizavam a triagem, diagnóstico e intervenção psicopedagógica nos casos encaminhados com queixas escolares, sendo algumas delas: dificuldade de aprendizagem, falta do laudo médico com a definição do CID para as crianças e jovens com deficiência, encaminhamento para outras áreas médicas como fonoaudiologia, psiquiatria, psicologia, ou reduzir os encaminhamentos que a educação direcionava a saúde que na maioria eram desnecessários, além de realizar formação continuada aos profissionais da educação.

Este projeto também contribui para reduzir os patamares negativos dos índices de

desempenho escolar, pois se o/a estudante com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência não for compreendido na sua inteireza, e os/as profissionais não sabendo como intervir, teremos estudantes que não aprendem e não se desenvolvem, perdendo assim a oportunidade de ter vida plena e cidadã²³, negando assim determinações da Lei 11.444/13 em oportunizar equidade social. São objetivos do projeto SEDA:

Identificar no público escolar a demanda que apresenta queixas com dificuldade de aprendizagem. Possibilitar a Formação da Rede de Saúde e Educação, para incrementar o atendimento das Dificuldades Escolares, sua elucidação, prevenção e tratamento, quando necessário; Viabilizar o acesso de crianças/adolescentes às unidades de saúde e ao ambulatório de neuropediatria da Rede Pública Municipal de Saúde; Realizar intervenções coletivas e em rede que promovam a superação das dificuldades identificadas; Monitorar se as intervenções aplicadas estão reduzindo o número de encaminhamentos desnecessários de problemas escolares à rede de saúde e fazer as adequações necessárias para incrementar a qualidade dos diagnósticos e intervenção; Realizar formação continuada para os(as) profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia por meio do CEMEPE e da Secretaria de Saúde.(UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 17).

Consta no referido documento: “Outra ação relaciona-se à transparência da gestão realizada pela Secretaria Municipal de Educação, mediante a devolutiva das demandas levantadas pelas unidades escolares, via Roda de Conversa” (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p.21).As metas elaboradas pelas escolas na tentativa de minimizar os entraves recorrentes já mencionados na tabela referente à OTP 2015, categorizadas pelo Planejamento Participativo Situacional, foram articuladas com o conteúdo dos documentos da escola, Plano de Formação, Plano de ação dos profissionais por ano escolar (PAPAE), Carta de Princípios e Plano Municipal de Educação de Uberlândia, Projeto Político Pedagógico (PPP), especialmente o que se refere às metas estabelecidas, e Regimento Interno, com previsão de atualização naquele mesmo ano.

A análise do documento OTP/2016 mostrou, também, que ocorreu ampliação das discussões sobre o segmento da Inspeção escolar, pois entendeu-se que este/esta profissional é o mediador e articulador entre Secretaria Municipal de Educação, nas unidades escolares, no Ministério Público, no Conselho Municipal de Educação, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e em várias outras instâncias; responsáveis, também, pelo processo de ensino e aprendizagem. Nos anos de 2013 a 2016, o/a Inspetor/a

²³ Paulo Freire definiu a Escola Cidadã como “aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. O que caracteriza a escola cidadã é uma formação para a cidadania”. (cf. Padilha, 2001,p. 136).

escolar atuou ativamente junto às escolas, CEMEPE, SME e demais centros formativos enquanto colaboradores para a efetiva realização das formações “in loco”. Realizam ainda a formação entre seus pares com o objetivo de alinhar as orientações legais e pedagógicas da Rede Municipal de Educação com a própria Rede e com as várias instâncias educacionais do município.

Continuando a análise do documento OTP/2016, verificou-se extensa explanação sobre Projeto Político Pedagógico e as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, EJA e PME A- Programa Municipal de Educação de Adultos, expandindo as discussões nas três (03) dimensões do processo educativo, identificadas pelo Comitê Gestor nos documentos elaborados pelas unidades escolares.

Estas dimensões foram também trabalhadas nos outros documentos e projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação nos anos de 2013 a 2016 e estão amparadas nas leis aprovadas neste íterim. Como exemplo, a Lei 12.796/2013 chama a atenção para a necessidade da avaliação humanizada e seguida de critérios de observação e registro, através de relatório descritivo sobre o seu desenvolvimento. “O Plano Curricular, conforme as orientações da referida lei, em seu artigo 31, inciso I, explicita que esta deverá ser realizada mediante acompanhamento de registro do desenvolvimento das crianças. Já o inciso V expõe a obrigatoriedade da expedição de documentação sobre o desenvolvimento das crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, o que permite atestar os processos deste desenvolvimento e de aprendizagem” (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 33). E ainda, esclarece a necessidade de trabalhar os eixos de forma circular, ou seja, em rede, evitando assim uma caracterização de disciplina escolar, com espaço e tempo definidos e engessados, de forma que a criança seja reconhecida nas dimensões histórico-cultural, da sensibilidade e da totalidade.

Segundo o documento OTP/2016 o Movimento Permanente de Reorientação Curricular no Ensino Fundamental, instaurado na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia, desde 2013 coloca o Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e o Currículo na centralidade das discussões. Principalmente no que se refere quem são os estudantes das escolas públicas municipais e que tipo de cidadão/cidadã quer formar, considerando sua realidade social e econômica.

Neste sentido, as classes populares não podem ser retiradas das discussões, pois a maioria dos/as alunos/as das escolas públicas é oriunda da referida classe. Para isso, a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e o Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Fundamental foram planejados e organizados, de modo que esses

dispositivos pudessem favorecer a reflexão com a comunidade interna e externa sobre seus resultados educacionais, qualitativos e quantitativos.

Neste momento, os/as estudantes das escolas públicas municipais de Uberlândia puderam ser contemplados por olhares da comunidade interna no que se refere à análise dos dados sobre a produção de resultados educacionais, pois esses dados foram divulgados e discutidos no CEMEPE pela equipe gestora, na tentativa de compreensão e busca de soluções para os resultados apresentados. Neste sentido, esses dados foram discutidos, também, no interior da escola, considerando os aspectos qualitativos das três dimensões do processo educativo, retirados dos documentos enviados pelas escolas, e resultou num Consolidado produzido a partir das rodas de conversa, da escuta ativa, dos minifóruns, do projeto Compreendendo os resultados educacionais: pesquisa e intervenção, entre outros já citados.

Outro dado que o documento OTP/2016 traz sobre o Movimento de Reorientação Curricular da RPME/ UDI foi o “II Encontro Regional de Educação” em Mostra Pedagógica: “Tecendo Redes pelo Direito de Ensinar e de Aprender”, realizado em 29 de outubro de 2015, na Arena do Sabiazinho²⁴. Participaram desse evento, profissionais da Rede Municipal e estudantes representados pelo grêmio, com apresentação de cartazes, trabalhos escolares, faixas e desenhos. Os membros dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e Aprender, através da Escuta Ativa, apresentaram reivindicações sobre a escola e sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Solicitavam aulas mais dinâmicas e democráticas e que recursos diferenciados pudessem ser incluídos nas práticas da sala de aula e fora dela.

- a) ministrando aulas mais dinâmicas;
- b) não utilizando somente o quadro, livro didático, cópias e/ou fazendo apenas leituras;
- c) Utilizando mais os laboratórios: ciências, informática e outros,
- d) explorando os espaços da escola de forma geral, como: jardins, quadras, bibliotecas e entorno,
- e) participando da gestão da escola, entre outros. É importante explicitar que os(as) alunos(as) reconhecem o dever e o compromisso de participarem das aulas, bem como estabelecer tratamento respeitoso, gentil e cuidadoso com os profissionais da educação. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 42).

Estes aspectos, se pensados na perspectiva de contribuir para a aprendizagem dos/as estudantes podem avançar os índices de qualidade dos resultados educacionais na tentativa de também valorizar o saber do estudante e do/da profissional da educação.

Assim sendo, a partir dessas avaliações a SME deu continuidade ao projeto de ensino,

²⁴ A arena do Sabiazinho é um complexo poliesportivo e cultural localizado na cidade de Uberlândia, tem 8.861 m² e capacidade de receber até 7.650 pessoas. Para maiores informações consultar www.uberlandia.mg.gov.br

Projeto de Intervenção Pedagógica para estudantes de 1º aos 3º anos do ensino fundamental, o sendo necessário ainda que a escola articulasse com o projeto Mais Educação, com os próprios projetos da escola e com o Atendimento Educacional Especializado, com o intuito de oportunizar experiências de convívio, aceitação das diferenças e aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver aulas diferenciadas e contextualizadas a estes alunos(as) com dificuldades em apreender os conteúdos, a fim de garantir a todos(as) a “Alfabetização na Idade Certa” e a aquisição de saberes necessários ao bom desempenho escolar. É preciso deixar claro que o PIP, implementado pela SME, constitui apenas uma das várias possibilidades de intervenção pedagógica a serem utilizadas nas unidades escolares. Há que se fazer articulações com os outros projetos da escola, à exemplo podemos citar: a) o Programa Mais Educação, que amplia o período das crianças na escola, oportunizando situações de convívio e participação em atividades que promovam aprendizagem e produção de novos conhecimentos com oficinas pedagógicas (campos do conhecimento, estudos/leituras, tecnologias) e culturais (danças, vivências esportivas, capoeira, etc.) orientadas pelos professores comunitários; b) o AEE (Atendimento Educacional Especializado) que fortalece o vínculo afetivo, social e de aprendizagem das crianças com deficiência atendidas na escola, incluindo um fazer pedagógico coletivo entre professores regentes, especialistas e professores do AEE. Nesta modalidade de ensino é importante que as escolas, conforme orientação da SME e do NADH (Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas) fomentem os Assessoramentos na Classe Comum. Estes momentos, quando os professores do AEE visitam, semanalmente, o espaço da sala de aula do(a) aluno(a), observando suas necessidades e avanços pedagógicos que são socializados entre os profissionais: professor regente e especialista responsável pelas turmas, garantem aos discentes direitos a uma aprendizagem de qualidade referenciada socialmente. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 43).

Complementando as práticas de intervenção que a escola precisa desenvolver para alcançar uma educação socialmente referenciada, ocorreu a continuidade ou retomada da construção do Plano de Ação dos profissionais por Ano Escolar (PAPAE) iniciado em fevereiro de 2014 nas escolas da rede municipal que pode proporcionar a reflexão das práticas e conteúdos trabalhados:

O planejamento escolar para cada ano de ensino que envolve a participação efetiva de todos os profissionais em torno do processo de aprendizagem; b) organizar momentos específicos em que as áreas do conhecimento relativas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, dialoguem entre si, tornando possível o trabalho interdisciplinar e estabelecendo metas comuns; c) a transição, reorganização e passagem do trabalho fragmentado e tradicional para construção coletiva e participativa; d) a edificação de práticas político-pedagógicas e metodológicas particularizadas e em acordo com a realidade de cada unidade escolar no município de Uberlândia e finalmente rever as Diretrizes Curriculares e o currículo da escola (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 44).

Além disso, conforme mostra resultado da análise da referida OTP 2016, o PAPAE deveria dialogar com o PPP e Regimento Interno, pois esta dinâmica consolidaria o pressuposto na Lei 11.444/13, no PNE, no PME, sem perder de vista as dimensões convivência, práticas pedagógicas, gestão escolar e do conhecimento em rede. Em continuidade a esse processo e respeitando o consolidado de propositivas enviado pelas escolas, a SME elencou as ações para o ano de 2016, conforme a meta 30 do PME: fomentar a qualidade social da educação infantil, desenvolvida pela Rede Pública Municipal de Ensino, com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede. Para isso, planejou a continuidade do movimento de atualização do PPP e do Regimento Interno com as seguintes ações:

- a) Cada unidade escolar, sob a orientação da equipe gestora, dividirá os profissionais em grupos de trabalho (GT'S), no máximo 10 pessoas. Cada grupo definirá o(a) coordenador(a) e o(a) relator(a) que farão inicialmente os registros das discussões em torno da Reescrita/Atualização dos respectivos PPPs. A Reunião coletiva terá o objetivo de discutir, propor e definir:
 - a) como se dará esse processo de reescrita/atualização do PPP,
 - b) em que os aspectos constituintes do PPP serão considerados para avaliação/alteração/substituição pelo conjunto da comunidade escolar,
 - c) levando em conta e respeitando, sempre as particularidades, práticas e experiências concretas de cada comunidade escolar. Os(as) coordenadores(as) e relatores(as) de cada GT formarão a Comissão de Reescrita Permanente do PPP e Regimento Escolar e juntamente com a equipe gestora farão os consolidados dos GT'S ao longo dos encontros e serão responsáveis por preparar a reunião seguinte.
- a) Discussão da Reescrita/Atualização do Regimento escolar de cada unidade educacional.
- b) Os grupos irão avaliar/propor/alterar/substituir a escrita do mesmo.
- c) Será realizada uma assembleia com ampla participação da comunidade escolar. Nessa assembleia serão apresentados pela Comissão de Reescrita/Atualização e Equipe gestora os resultados/consolidados das discussões feitas pelos grupos de profissionais da unidade escolar em torno dos aspectos trabalhados diretamente relacionados ao PPP e ao Regimento escolar. O texto contendo as proposições será apreciado e colocado em discussão e votação.
- d) As decisões tomadas, votadas e acordadas na assembleia da Comissão de Reescrita/Atualização do PPP culminarão em um documento a partir do que foi decidido na assembleia e será apresentado aos profissionais da escola no encontro seguinte.
- e) O documento elaborado pela Comissão de Reescrita/Atualização será apresentado a todos(as) os(as) profissionais da unidade escolar. Durante a leitura poderão ser feitos alterações e acréscimos desde que não modifiquem as decisões tomadas na assembleia.
- f) A Comissão de Reescrita/Atualização do PPP/Regimento Escolar e Equipe Gestora organizarão uma assembleia com ampla participação da comunidade escolar para apresentação do documento final (com as devidas correções). Neste momento será realizada a leitura e apreciação do PPP e do Regimento Escolar com as alterações e modificações incorporadas ao longo do processo

de discussão. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p.48).

Neste sentido, também definiu ações coletivas de formação dos profissionais no módulo II na própria escola, no CEMEPE e em outros espaços formativos. Além de diálogo constante através das Rodas de Conversa e a Escuta Ativa sobre as práticas socioeducativas e os seus significados para o cotidiano educativo e para os objetivos educacionais, além do estudo e análise das diretrizes curriculares, conselho de classe, entre outras, tentando constituir na Rede um entendimento dos próprios processos educativos.

Nas unidades escolares, cabe à equipe gestora (diretor(a), vice-diretor(a), supervisor(a), orientador(a) educacional e inspetor(a) escolar) a responsabilidade de articular e planejar a formação nesse espaço ou no Polo onde a escola esteja situada, em parceria com os(as) profissionais das unidades escolares e equipe do Cemepe. Para a efetivação das ações do planejamento anual e também do quantitativo de horas para certificação do plano de formação, faz-se necessário que as parcerias com Núcleos do Cemepe, equipamentos sociais, Instituições de Ensino públicas e privadas, Secretarias Municipais e comunidade escolar sejam constituídas até o mês de março de 2016.

Ressaltamos que uma parcela do tempo previsto para a formação na escola abrange o tempo do módulo II e os dias escolares destinados às Rodas de Conversa. Nesse processo, compete ao Cemepe: orientar sobre a elaboração, sistematização, implementação e acompanhamento do plano de formação nas Unidades Escolares, por meio de escuta ativa e instrumentais disponibilizados pelo Cemepe, enviados para as unidades escolares; o recebimento do plano de formação e das listas de presença; o levantamento das informações necessárias para a emissão de certificação, de acordo com os documentos legais enviados pela escola; a realização de formações, por meio de seus núcleos e áreas de ensino, tendo em vista a realização de estudos, pesquisas e intervenções no que se referir à formação continuada para todos(as) profissionais da educação e a formação para os ingressantes na Rede Pública Municipal de Ensino deve contemplar as três dimensões do processo educativo. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p.56).

Sobre a formação continuada e em serviço dos/as profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o documento OTP/2016 descreveu o desenho da metodologia utilizada pelo NADH (Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas), as atribuições do/da professor/a do AEE, desenhou a formação dos/das pedagogas do AEE e das escolas onde não contava com estes profissionais, além de trazer em seu bojo, a garantia do/da professor/a de apoio e do educador/a infantil e suas respectivas funções, de modo que nenhum/nenhuma estudante desde o 1º período até a EJA não fosse acompanhado por profissionais capacitados e com habilitação específica.

Eram ainda ofertados no CEMEPE cursos de Braille, Libras, Soroban, tecnologia assistiva, mediação pedagógica dentro e fora da sala de aula, além de Educação Física e esportes adaptados e a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento humano.

Conforme consta no documento analisado a formação para a equipe do AEE era realizada com os mesmos princípios dos/das profissionais da sala comum, com formações em rede, com abordagem interdisciplinar dos temas. Estes profissionais participavam ainda do Movimento Permanente de Reorientação Curricular, de modo que somavam as discussões e reflexões ao coletivo da sala comum.

As formações direcionadas aos profissionais do AEE também seguiam as dimensões do processo educativo com as linhas: convivência, práticas pedagógicas e gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento, sem perder de vistas a meta 30 do Plano Municipal de Educação, mencionado anteriormente.

Nas considerações finais o texto frisa na página 64 que:

Dessa forma, este documento configura-se como um **“acordo pedagógico”** estabelecido no diálogo com os Profissionais da Educação, os membros dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, do Conselho Municipal de Educação, da equipe do CEMEPE, do Comitê Gestor, das Assessorias Pedagógicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Inspeção escolar. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p.64).

Este acordo pedagógico foi relevante para a compreensão da Rede no referente às metas e prazos que a SME determinou a partir das demandas pedagógicas que Rede municipal traçou e com as exigências legais advindas do Ministério da Educação.

Em relação à Formação dos Profissionais da Educação, situado na página 50 do documento OTP 2016, apresenta um aporte legal baseado na LDB de 1996, artigo 63, que determina às instituições de ensino manter “programas de formação continuada e no artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino devam promover aperfeiçoamento profissional continuado”. Desta feita, a Lei 11.444/13 também garantiu a formação aos profissionais da educação, desenvolvendo, sobretudo, estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas que fossem centradas na superação das práticas pedagógicas tradicionais e hierarquizadas, sem considerar o estudante como ser social ativo e capaz. Para isso, trouxe a proposta de formação a partir da realidade concreta das escolas e uso da Roda de Conversa, e ofertou formações pautadas na reflexão da prática ou segundo ZEICHENER (1993) prática reflexiva, do qual apresento três características da prática reflexiva:

A primeira característica aponta para a atenção do professor, que além de estar voltada para sua própria prática, deve perceber o contexto no qual ela se situa. Disso deriva que o professor deve estar atento às questões sociais que circundam seus alunos, sua sala de aula, sua escola, mantendo um contato constante com a comunidade. A segunda característica de prática reflexiva focaliza a tendência democrática e emancipatória, que reconhece o

caráter político da ação docente, pois a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social, por um lado, e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar, por outro. A terceira característica trata do compromisso com a reflexão, como prática social. Sugere que sejam organizadas, nas escolas, comunidades de aprendizagem, nas quais o professor tenha a oportunidade de trocar ideias, socializar suas reflexões e problematizar suas experiências, podendo um professor apoiar e sustentar o crescimento do outro, caracterizando, portanto, o trabalho docente como trabalho coletivo. (ZEICHNER, 1993, p.26).

No documento OTP/2016 consta os temas que mais emergiram das rodas de conversa para futuros estudos sendo, educação especial, indisciplina, relações interpessoais, relações família/escola e sexualidade. Esses temas devem estar ancorados em aspectos como: ética, estética, tecnologia, direitos e diferenças humanas, educação ambiental, concepção de criança, adolescente e educando, ligadas às questões de gênero, raça e etnia. Portanto, não foi indicado o tema avaliação escolar.

Sobre as formações de profissionais ingressantes e efetivos, a OTP 2016 observou que devem ser pautadas em um modelo reflexivo da sua prática pedagógica e valorizar sua formação, seus saberes, sua cultura e o contexto no qual estes profissionais estão inseridos, sem deixar de considerar os entraves iniciais da profissão. Para minimizar esses empecilhos da profissão as formações precisam incluir temas que o auxiliem neste processo, desenvolvendo estudos sobre base legal e aporte teórico-metodológico através de formações sobre a escola, o sistema educacional e as demandas da organização do trabalho pedagógico.

Na análise do documento OTP/2016, encontramos as ações relativas à atuação do CEMEPE. Neste sentido, a partir do melhor entendimento que a Rede Municipal foi tendo sobre a Lei 11.444/13, no aspecto formação continuada em serviço e em rede os/as professores/as foram compreendendo e valorizando as ações formativas neste espaço formativo.

Cabe destacar, que a formação continuada requer um olhar atento para as necessidades: do ambiente escolar, da comunidade e do entorno da escola, em clima de colaboração, respeito e liderança democrática, com a participação de todos (as) no processo de comunicação e de troca de experiência. Isto é, uma formação que possibilite fazer a leitura da realidade a partir da significação que os sujeitos têm da situação a ser estudada. (UBERLÂNDIA, SME, OTP 2016, p. 55).

A OTP de 2016 apresenta os dados das formações realizadas pela SME e CEMEPE aos profissionais da educação, totalizando, 4.949 formações entre elas em formato de palestras, de visitas pedagógicas técnicas/interventivas, formações nas escolas desenvolvidas

por parceiros e pela equipe gestora, mostras de práticas pedagógicas das escolas no CEMEPE e Rodas de Conversa, no qual ainda concentrou 92.210 cursistas dentro deste espaço formativo. (CEMEPE/SME /2015). Pelo Decreto 14.035/13 ficou instituído que o CEMEPE seria constituído de Núcleos Interdisciplinares, dos quais tiveram forte influência nas formações nas unidades escolares e dentro do próprio CEMEPE.

Nesse processo, compete ao CEMEPE: orientar sobre a elaboração, sistematização, implementação e acompanhamento do plano de formação nas Unidades Escolares, por meio de escuta ativa e instrumentais disponibilizados pelo CEMEPE, enviados para as unidades escolares; o recebimento do plano de formação e das listas de presença; o levantamento das informações necessárias para a emissão de certificação, de acordo com os documentos legais enviados pela escola; a realização de formações, por meio de seus núcleos e áreas de ensino, tendo em vista a realização de estudos, pesquisas e intervenções no que se referir à formação continuada para todos (as) profissionais da educação e a formação para os ingressantes na Rede Pública Municipal de Ensino. (UBERLÂNDIA, SME, OTP/ 2016, p.56).

Nesta direção, as formações que ocorriam, seja nas escolas, no CEMEPE, ou em outros espaços formativos deveriam estar alinhadas às temáticas sugeridas pela comunidade escolar, registradas e categorizadas nos consolidados produzidos pelas escolas. Este estudo deveria acontecer também no módulo II, e nos dias escolares, sempre com temáticas advindas das comunidades escolares.

Estas ações formativas realizadas pela SME, CEMEPE e UFU, foram pensadas e planejadas por grupo de profissionais da Rede e UFU e que tiveram como objetivo principal, contribuir com seus pares, de sorte que pudessem ser auxiliados na condução dos processos educativos, sabendo que a condução de práticas tradicionais distantes das demandas e necessidades dos/das estudantes, ampliam o baixo rendimento e evasão, reforçando os processos excludentes, indo na contramão do que se planejou na Lei 11.444/13.

Tardif (2006) ressalta que,

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola [...]. (TARDIF, 2006, p.241).

Outro aspecto abordado no documento OTP 2016 vem tratar sobre a gestão democrática, pois, ao preconizar a participação social e legitimar o Conselho Municipal de Educação que antes tinha papel somente consultivo e nesta gestão passou a ter função

deliberativa, traz ainda a participação do Conselho Escolar, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho do FUNDEB, dentre outros, no sentido de adotar princípios da gestão democrática também garantida na Lei 11.444/13 e também no Estatuto da Criança e do adolescente – ECA de Lei N.8.069/1990. O Documento traz também a meta 19 do PNE, na qual cita sobre os princípios da gestão democrática e a importância dela para participação plena da criança nos diversos espaços escolares. Ao final, anexos, as orientações dadas às escolas sobre o plano de formação e direcionamentos para a sua construção, além de instrumentais para a elaboração do Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar para o ensino fundamental I, II e EJA.

Tendo em vista o exposto, cabe destacar que o documento Orientações teórico/ prático elaborado com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros (as) do conselho municipal de educação: 2016 (OTP/2016) teve o objetivo de expor as intenções educativas resultantes de acordos pedagógicos da Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia e consolidar parcerias que iniciaram suas ações em 2013 de forma tímida e que de 2014 em diante, contavam com a experiência do coletivo na perspectiva de construção de uma cidade educadora e de melhoria nos resultados das avaliações escolares.

Produzindo um paralelo entre os documentos supracitados, verificamos que a OTP 2015 encaminhou proposições que foram fundamentais para a construção coletiva da OTP 2016, pois além de ter colhido as experiências e vivências do anterior, fortaleceu a concepção da avaliação integrada da educação, contemplando aspectos inter-relacionados da educação de qualidade (resultados educacionais, formação de professores/as, estrutura das escolas, práticas pedagógicas, a participação dos grêmios estudantis e famílias, dentre outros). E ainda pode consolidar e legitimar a metodologia do planejamento da Rede Pública Municipal de Educação desenvolvida na gestão de 2013 a 2016, como pode ser observado na próxima seção, que contemplava ações sobre a avaliação do processo educacional e das condições de ensinar e de aprender. Nesse processo, a orientação era a de que os fundamentos e as práticas pedagógicas, assim como os resultados educacionais fossem analisados e avaliados coletivamente.

Diante dos resultados das análises verificou-se que as referidas ações formativas que circundaram a elaboração destes documentos, possuem proximidades no que se referem à concepção, tipos e procedimentos, pois a metodologia de roda de conversa, escuta ativa, diálogo coletivos com as unidades escolares, conselhos, grêmios estudantis livres, comunidade externa e demais parceiros comungam de propostas sobre gestão democrática, justiça social e direitos humanos. Estes elementos seguem as premissas contidas na Lei Municipal 11.444/13, cujos objetivos estão referendados em ações de reflexão sobre a prática

e sobre sociedade e em uma concepção de avaliação escolar processual menos excludente e não classificatória, e vinculada aos processos de ensino e aprendizagem, bem como às condições de ensinar e de aprender.

3.2.3 Análise do PPP da E.M. Alecrim

As primeiras páginas do Projeto Político Pedagógico da “Escola Municipal Alecrim” situada no bairro Shopping Park, onde atende o Ensino Fundamental I, II e EJA, traz no sumário a estrutura de 06 itens contando com 87 páginas e os seguintes subitens: Identificação da escola, Caracterização da Entidade, Marco Referencial, Marco Situacional, Marco Filosófico, Marco Operativo, Recursos Materiais, A LDB, A Cidade Educadora, Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender, Princípios da Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e Aprender, Educação em Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente, História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/03, Ensino de História e Culturas Indígenas – Lei 11.645/08.

Há, ainda, os itens das Competências e Habilidades a serem desenvolvidas observadas no documento e também, Construção do Conhecimento, Autonomia intelectual, Desenvolvimento do senso Ético e da Solidariedade, Objetivos Específicos do Ensino Fundamental, Objetivos Específicos da Educação de Jovens e Adultos, O Atendimento Educacional Especializado (AEE), O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), Lei 10.913 / 2011, Diagnóstico: a escola que temos. Gestão de resultados educacionais, Gestão pedagógica, Ensino Fundamental, Dos Objetivos, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Dos Objetivos, Atendimento Educacional Especializado – AEE: Para alunos com deficiência visual; Para os alunos com deficiência auditiva; Para alunos com deficiência mental; Para alunos com deficiência física; Para alunos com Superdotação e Altas Habilidades; Para alunos com deficiências múltiplas; Para alunos com condutas típicas de síndromes e quadros clínicos.

Deve-se mencionar também Do Currículo, Das matrículas e Frequências, Da Classificação e Reclassificação, Da Recuperação, Dos Estudos Suplementares, Da Organização das Turmas, Da Avaliação, Do Ensino Fundamental, Da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dos Processos de Acesso, Permanência e Evasão do Contexto Escolar, Dos Projetos, Gestão de pessoas, Competências do Diretor, Competências do Vice-Diretor, Competências do Supervisor Escolar, Compete aos Docentes, Compete ao Responsável pela Biblioteca, Compete ao Responsável pelo Laboratório de Informática, Compete ao Técnico

em Serviço Público, Compete aos Auxiliares de Serviços Administrativos, Formação, Gestão de recursos e administração da escolar, Da Caixa Escolar, Da Merenda Escolar, Espaços físicos, Gestão democrática, Programação - A escola que queremos e Considerações finais.

Iniciando a análise encontramos a epígrafe do documento, que revela uma mentalidade de emancipação e coloca o sujeito refletido na sua própria história, trazendo a citação de Theodor Adorno.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim será possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos na história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo emancipatório. (PPP da EM Alecrim, p. 02).

Os dados da escola estão alocados na seção de identificação. Essa escola está situada na zona sul da cidade. Quanto às modalidades de ensino oferece o Ensino Fundamental I e II, EJA e AEE, atendendo crianças e adolescentes dos bairros Shopping Park I e II, com 14 salas de aula, além de 01 cantina, 01 refeitório, 05 banheiros, 01 sala de professores, 01 sala de diretoria, 01 sala das especialistas de educação/pedagogo, 01 sala de secretaria, 01 dispensa, 01 quadra poliesportiva, 02 depósitos, 01 sala para o AEE, 01 sala para biblioteca, 01 sala de música, 01 pátio e 01 estacionamento para carros. Ainda na seção Caracterização da Entidade são apresentados os caminhos percorridos pela escola no referente à autorização para a escola ter sido aberta e as leis federais, estaduais e municipais que regulamentam a autorização de funcionamento:

Em 14 de dezembro de 2006 recebe da superintendência Regional de Ensino, através da Emenda nº 01/20006 ao Regimento Interno, a autorização de aplicar aos alunos do 7º e 8º anos o sistema de Progressão Parcial, passando a oferecer progressão parcial e Estudos Suplementares ao aluno reprovado em no máximo 2 (duas) disciplinas. (PPP da EM Alecrim, 2016, p.08).

No marco operativo o documento da escola mostra as modalidades que atende, e cita em um parágrafo outros projetos vinculados a essas modalidades:

Ensino Fundamental de 1º ao 9º, Educação de Jovens e Adultos (EJA), PMEIA, Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e Atendimento Educacional Especializado (AEE), operacionaliza-se pautada na Lei 11.444/13 (Estabelece a Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e Aprender), na Lei 9394/96 (Estabelece as Leis e Diretrizes Básicas da Educação Nacional), Lei 11.645/08 (Ensino de História e Culturas Indígenas) e Lei 10.639/03 (História e Cultura Afro-brasileira e Africana), da Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei nº 13.185/15 (Lei anti - Bullying), do Plano Nacional de Educação, do Plano Municipal de Educação, e, partindo desses parâmetros e do marco filosófico que nos

orienta, realiza a **gestão democrática dos resultados educacionais**, pedagógica, de pessoas, recursos e do espaço. (PPP DA EM ALECRIN, 2016. p.19, grifo meu).

O documento discorre também sobre o conceito de Projeto Pedagógico segundo a autora Alice Setúbal (1994), além dos objetivos, os valores, as intenções pedagógicas e políticas que a escola possui, se apresentando como democrática e equânime.

E, dentre os seus objetivos, a Escola Municipal do Bairro Shopping Park pretende, continuamente, desenvolver e aperfeiçoar os relacionamentos humanos, sociais e culturais entre escola e comunidade, permitindo a liberdade de expressão e participação, através de regras de convivência. Mais do que isso, exercer, no cotidiano, uma autonomia que expresse gestão democrática e responsável com os setores administrativos, pedagógicos e financeiros, junto ao Poder Público. (PPP DA EM ALECRIN, 2016, p.19).

Neste sentido, percebemos que esta escola aderiu aos princípios democráticos, à defesa da autonomia e é favorável à atualização constante do seu papel e coaduna com os ideais de que o PPP precisa estar em consonância com os objetivos de seus atores, conforme apresentou a afirmativa da autora Maria Alice Setúbal e que a própria escola utiliza como referência conceitual:

O projeto de escola não começa de uma só vez, não nasce pronto. É, muitas vezes, o ponto de chegada de um processo que se inicia com um pequeno grupo de professores, com algumas propostas bem simples, e que se amplia, ganhando corpo e consistência. Nesse trajeto, ao explicar propósitos e situar obstáculos, os educadores vão estabelecendo relações, apontando metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a própria atuação. Estão, assim, tecendo, no coletivo, o projeto que será um fio articulador para o trabalho de toda a escola, na direção que se pretende. (SETÚBAL, 1994, p. 31-39 *apud* PPP da E.M. ALECRIM, 2016).

Em continuidade à análise, no item Marco Referencial e subitem Marco Situacional, o referido documento esclarece sobre a escola enquanto espaço de muitas vozes e explana como procedeu a pesquisa realizada na escola em 2016 para que a comunidade externa pudesse falar sobre a escola, seus anseios e o que queriam dela, para assim, colher elementos propositivos para a atualização do seu PPP.

No marco referencial, Padilha (2001) sugere perguntas orientadoras que podem ser tomados como passos a serem seguidos pelas instituições escolares, sendo elas: “a) como entendemos o mundo em que vivemos? b) quais são as utopias que nos movem neste mundo? c) qual a escola dos nossos sonhos; d) qual o retrato da escola que temos? e) o que faremos na nossa escola?”. (PADILHA, 2001, p. 77). Essas propositivas estiveram presentes nos questionários que professores/as, equipe gestora, oficiais administrativos, auxiliares de

serviços administrativos, famílias e estudantes responderam orientados pela SME, já mencionados.

Nesse sentido, Veiga (1999) elenca princípios norteadores que são primordiais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, sendo eles:

- a) A igualdade de condições de acesso e permanência na escola e igualdade de oportunidades; não basta aumentar o número de vagas para receber o maior número de alunos, contudo é necessária uma rede ampla de atendimento as necessidades desses estudantes, possibilitando o seu desenvolvimento global.
- b) A qualidade técnica e política a todos para garantir a permanência na escola. A qualidade técnica, segundo a autora, envolve os instrumentos, métodos e procedimentos, e a segunda compreende os fins, valores e conteúdos.
- c) A gestão democrática nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, cujo objetivo seja a socialização de poder, princípio garantido pela Constituição Brasileira, assim como a liberdade.
- d) A Liberdade, outro princípio norteador, cuja ideia nos remete à autonomia, sem imposições externas; ou seja, a escola, juntamente com os demais envolvidos no fazer educativo, cria regras e orientações que lhe são próprias.
- e) A valorização do magistério como princípio norteador está ligada à formação inicial e continuada dos profissionais da escola, bem como as condições de trabalho e remuneração (VEIGA, 1999, p. 34 *apud* GARCIA, 2017, p. 48).

Diante do exposto, verificamos no documento supracitado, que sobre estes itens que Veiga (1999) julga como princípios, a escola tem avançado nos itens de qualidade técnica e política, pois diante da avaliação realizada durante o processo de atualização do PPP, foi verificado pela equipe situado na página 13 do referido documento que:

Diante das leituras dos vários seguimentos da comunidade escolar sobre a realidade da escola, tivemos a oportunidade de identificar os anseios para assim estabelecermos metas a serem cumpridas. E conseguimos pontuar que no âmbito pedagógico tivemos avanços, e melhorias nas metodologias, com foco nas práticas educativas voltadas para a humanização, à cidadania ativa, **valorizando as produções culturais dos sujeitos da escola, melhorando o índice das avaliações internas e externas.** Um crescente número de projetos pedagógicos internos e externos em busca de aprimoramento e melhoria nas metodologias, visando práticas mais participativas e autônomas, que resultem numa participação social e popular, livre de qualquer tipo de preconceito e discriminação. (PPP da EMALECRIM, 2016, p.13, grifo meu).

Esta concepção democrática, autônoma e livre de preconceito e discriminação interfere diretamente nas ações pedagógicas e na forma como lidamos com os sujeitos. Desta maneira, acredita-se que quanto mais claras as intenções forem, mais compreensões a equipe terá acerca dos entraves e possibilidades.

Assim sendo, o conteúdo do documento em análise se aproxima de uma concepção de gestão democrática e esta concepção refletirá nas práticas pedagógicas e norteará outras ações que, tomado corpo, poderão ter alcance em todas as demais atividades. Este fator pode ser verificado nos resultados educacionais internos e externos da escola, na mentalidade da equipe em lidar com os temas, como indisciplina, *bullying*, automutilação e evasão escolar. Este último fator, é preocupação em toda escola brasileira, porém, mais preocupante ainda principalmente onde atende estudantes da EJA, grupo visivelmente excluído, pois a permanência e conclusão destes estudantes estão permeadas por dificuldade do trabalho, da saúde, da mobilidade em ir à escola, podendo ser ainda o motivo de evasão uma metodologia de ensino que não abarca as suas necessidades. Ou ainda, desistem da escola por terem que contribuir com a renda familiar, perfazendo assim resultados educacionais baixos onde o processo avaliativo para as aprendizagens fica em prejuízo, sendo este trecho mencionado acima, decorrente da análise do conteúdo do PPP da referida escola.

Enquanto prática consolidada o documento cita o conselho de classe enquanto ato avaliativo de docentes e discentes, e se transformou de quadrimestral para bimestral a partir do ano de 2016, com o argumento substantivo de cooperar nas relações interpessoais de professores/as a alunos/as, favorecer o acompanhamento e colocar a família no conjunto dessas mediações. Em continuidade na leitura foi encontrado na seção – caracterização da entidade um parágrafo que relata sobre o nível de formação dos docentes da escola supracitada. No entanto não foi possível verificar na análise o quantitativo de servidores que possuem graduação, especialização, mestrado, doutorado e as respectivas áreas.

Quanto aos professores da escola, são habilitados, possuem cursos de Especialização e Pós-Graduação. Alguns foram capacitados pelo PROCAP (Programa de Capacitação Para Professores) e, a maioria, pelo CEMEPE. Além destes profissionais, os demais funcionários como: Gestores Escolares, Auxiliares de Serviços Administrativos Públicos, Oficiais Administrativos, Secretários, Bibliotecários, Laboratoristas, também participam de cursos e encontros específicos. O que caracteriza o interesse no aperfeiçoamento contínuo, visando melhoria da prática pedagógica e administrativa, contribuindo na construção histórica de uma escola altruísta, dinâmica, viva e, acima de tudo, apoiada no amor que faz a diferença entre as possíveis diferenças que possam surgir em nosso cotidiano. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 11).

No decorrer da análise verificamos que o texto discorre sobre os aspectos sociais referentes à escola democrática, à Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender (Lei municipal 11.444/13), ou seja, ao fomento a articulação das instituições públicas e movimentos sociais e sindicais, no incentivo à cooperação e ao fortalecimento dos direitos educacionais, visando

garantia de acesso, permanência e conclusão do curso, sem discriminação para o exercício da cidadania e pacificação social, além de citar a composição nominal, ou seja, o significado de cada termo que o compõe. Mais ao final da página 14 coloca como objetivo (PPP, 2016) “favorecer a construção da cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar”.

Neste sentido, vimos observar que sobre a avaliação do processo educativo, a Escola Municipal Alecrim tem clareza que as práticas educativas, sobretudo dos professores/as devem fazer parte de um trabalho de acompanhamento da equipe gestora, considerando a grande rotatividade de alunos citado na página 15 deste documento. Esta rotatividade de estudantes e suas famílias, causadas por busca de melhores condições de vida e trabalho, pois grande parte possui emprego temporário, ocasionam mudança de escola e, conseqüentemente, evasão, perpassam por todos os anos escolares:

A comunidade atendida [...] tem uma característica marcante: a alta rotatividade em relação à moradia. Motivadas por melhores condições de emprego e salário, as famílias mudam-se com frequência de bairro, cidade e às vezes até mesmo de Estado, e, ao verem frustradas suas expectativas retornam num curto espaço de tempo. Este comportamento implica numa “maré” de idas e vindas dos alunos que acaba por comprometer seu aproveitamento escolar. (PPP da E.M. ALECRIM, p. 15).

Essas mudanças acarretam ao estudante perda de conteúdo/aprendizagem relacionada a currículos diferenciados em todos os Estados brasileiros, gera descontinuidade no processo formativo, com reflexos negativos também nas avaliações internas e externas. Esse é um dos elementos que implicam os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desta escola que estão entre os mais baixos do município de Uberlândia.

Observamos que no ano de 2005 o Ideb de Uberlândia ficou acima do verificado no Brasil, mas abaixo do apurado em Minas Gerais; em 2007, abaixo dos Ideb aferido em Minas e em escala nacional; No ano de 2009, Uberlândia ultrapassou a média do Ideb no Brasil e apenas dois décimos abaixo da estadual; Já em 2011 o Ideb do município ficou abaixo das médias nacional e estadual; por fim, em 2013, último Ideb divulgado o município ficou abaixo do estadual e acima do nacional. Portanto, em todas as avaliações o Ideb de Uberlândia ficou abaixo do medido no estado de Minas Gerais e apenas em 2007 e 2008 com índices menores que o nacional. (MARIANO, 2016, p. 188).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que aglomera informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino fundamental I - 5ª e 9ª anos e 3ª ano do ensino médio com informações sobre o rendimento escolar. Este é o

IDEB na Escola Municipal Alecrim, citado como dado e transformado nesta tabela, sendo que a média nacional é de 6.0:

Tabela 1: Média do IDEB 5º e 9º Ano entre os anos de 2013, 2015 e 2017.

	2013	2015	2017
5º Ano	5.1	5.2	4.7
9º Ano	4.3	3.9	4.2

Fonte: MEC/2017

Dando continuidade à análise do PPP da E.M. Alecrim observa-se grande preocupação com os processos educativos e coloca na centralidade das reflexões o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), Educação em Direitos Humanos, no Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (Lei Federal 10.639/03) e o Ensino de História e Culturas Indígenas (Lei Federal 11.645/08), considerando que razoável parcela dos/das estudantes desta escola são negros e/ou pardos, prezam por um ensino equânime em favor da diversidade.

Sobre as seções Competências e Habilidades a serem desenvolvidas, Construção do conhecimento, Autonomia intelectual e Desenvolvimento do senso ético e da solidariedade o documento (PPP, 2016), aponta para o objetivo comum a todos/todas os/as profissionais, de formar um sujeito autônomo no agir e pensar, com desenvolvimento de estratégias que priorizem uma prática pedagógica para a aquisição de conhecimento voltada à formação humana e transformação da realidade. E tem ainda como desafio respeitar os diferentes grupos incentivando ao convívio:

Diante disso, a pluralidade cultural é um tema especialmente importante. O desafio é respeitar os diferentes grupos e culturas que compõe o mosaico étnico brasileiro, incentivando o convívio dos diversos grupos e fazer dessa característica um fator de enriquecimento cultural e um avanço no sentido de romper fronteiras *que por ventura existam* no ambiente escolar. (PPP da EM ALECRIM, 2006, p. 26-27).

Nas seções: Objetivos Específicos do Ensino Fundamental, Objetivos Específicos da Educação de Jovens e Adultos, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP/Lei Municipal 10.913/11), o documento anuncia os objetivos e atribuições. No que se refere ao AEE, existe desatualização terminológica que vão na contramão dos pressupostos teórico-filosóficos apresentados, além de omissões nas informações quantitativas do número de estudantes atendidos que poderiam ser apresentadas contribuindo assim para os dados reais e seriam registrados para acompanhar os fatos

históricos da escola no referente ao PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica).

No capítulo Diagnóstico: A escola que temos e na seção Gestão dos Resultados Educacionais, o documento cita a Lei 11.444/13 e também sobre os pressupostos metodológicos da “educação popular e da pesquisa ação” para pautar o trabalho sobre a avaliação escolar e seus resultados. Informa que dialogou com a comunidade interna através das Rodas de Conversa preparadas pela própria escola, minifóruns e formação continuada com o auxílio do CEMEPE/SME, a fim de, segundo o PPP (2006) “garantir uma educação sustentada nos quatro pilares da educação para o século XXI, compreendidos como aprendizagens fundamentais ao longo de toda a vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS ET al., 1998 *apud* PPP da E.M. Alecrim, 2006, p. 31).

O Conselho escolar também é citado no documento como desafio, pois a comunidade não se envolve e algumas ações foram pensadas pela equipe para convidar este grupo a participarem, sendo elas:

Discussão permanente das equipes de trabalho, visando a encontrar meios de levar estudantes e pais a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; reflexão sobre a prática pedagógica, verificando conteúdos e formas de encaminhamento das atividades, priorizando aspectos como flexibilidade, envolvimento, expectativas de aprendizagem e percursos avaliativos. (PPP da E.M. ALECRIM, 2006, p. 31).

Em continuidade com a análise, verificamos que o Plano de Formação (PF) e o Plano de Ação dos profissionais por Ano Escolar (PAPAE) foram citados como documentos que tiveram reflexos positivos na estima dos/das professores/as, pois as práticas e conteúdos foram elencados de forma que a realidade da escola pode ser respeitada. No entanto, o documento não esclarece como os documentos (PF e PAPAE) refletiram na prática dos processos educativos, na avaliação e na formação de professores e quais foram os resultados da satisfação dos/das professores/as no cotidiano escolar. Somente esclarece que o quantitativo de matrícula aumentou:

Os resultados positivos dos procedimentos adotados pela escola podem ser confirmados com a observação do quantitativo de matrículas e do interesse da comunidade no ingresso de suas crianças e adolescentes na unidade de ensino. Ao final do período de execução deste PPP, novos resultados poderão ser avaliados. (PPP da E.M. ALECRIM, 2006, p. 32).

No capítulo Gestão Pedagógica e seção Ensino Fundamental, o documento (PPP, 2006) esclarece sobre a carga horária legal que o estudante deve ter ao fim do ano e sobre dia

letivo, que pode ser realizado em qualquer local como atividade extraclasse, citando ainda que “A organização das turmas se fundamenta em critérios que garantem o atendimento aos alunos no processo de aprendizagem”, porém, não comenta sobre os critérios de enturmação que utiliza. Em seguida, aborda sobre a recuperação paralela, esclarece que ocorre durante todo o ano letivo com o auxílio do professor no módulo II e o profissional eventual contribui para esta atividade. No entanto, não cita como esta atividade se desenvolve. Em continuidade, o PIP foi novamente citado e não apresentou o quantitativo de estudantes que atende e relata rapidamente sobre a metodologia, mas não cita as estratégias que, conforme mostra o documento, tem o objetivo de elevar o desempenho acadêmico e aumentar a taxa de aprovação nos cinco primeiros anos escolares e coloca o ganho do profissional do PIP como avanços que podem a médio e longo prazo favorecer aspectos pedagógicos como leitura, interpretação e escrita.

Quanto às orientações/subsídios da SME/CEMEPE pede que a escola esclareça sobre o que a unidade escolar realiza para elevar o trabalho pedagógico, o documento afirma que:

Para elevar a qualidade do trabalho pedagógico, a escola propicia períodos de estudo e reflexão com equipes de educadores, fortalecendo a mesma como instância de educação continuada. A escola tem o compromisso de possibilitar aos educadores trocas de experiências, trabalhos em conjunto e aprofundamento dos conhecimentos sobre os respectivos alunos e sobre o que estão aprendendo, para acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico em ação. Essas ações proporcionam aos alunos se organizarem e criarem seus espaços além da sala de aula. Para tanto, são aproveitados os dias escolares e o módulo II. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 33).

No entanto, não relata que trocas de experiências são desenvolvidas e sob quais aspectos, quais pressupostos teórico-metodológicos utilizam para o aprofundamento do conhecimento sobre seus alunos e que ações realizam estudantes e equipe para atingir a meta de elevar o trabalho pedagógico, bem como para avaliar o projeto político pedagógico. Mas ressalta que essas experiências são realizadas durante os módulos com o especialista de educação/pedagogo (de 1º ao 9º ano) e coloca mais adiante as atribuições deste profissional, responsável em direcionar o trabalho pedagógico e a formação continuada dentro da escola. Em seguida menciona superficialmente outras melhorias dos aspectos pedagógicos no referente aos resultados educacionais internos, dos projetos desenvolvidos com as famílias e sobre os/as estudantes com dificuldades de aprendizagem, também há breves relatos dessas reflexões a serem desenvolvidas no módulo II entre outras observações que constam no documento:

O módulo II se bem aproveitado, canalizado para um momento de dialogar com propriedade sobre o aluno e todo seu entorno, pode ser o caminho da modificação da prática pedagógica mesmo que em longo prazo. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 35).

Neste sentido, o documento reforça nesta sequência que as famílias procuram a escola razoavelmente para se orientarem com “os pedagogos”, diretora e professores/as de forma a desabafarem sobre as dificuldades em ensinar os/as filhos/as e que a escola proporciona roda de conversa entre famílias e professores/as. Colocando ainda no parágrafo seguinte que as prioridades da escola serão de minimizar as dificuldades na alfabetização, mesmo para estudantes do fundamental II, visto que eles “precisam ser conduzidos a refletir sobre a produção e os registros de suas próprias ideias”.

Após discorrer os objetivos do ensino fundamental de acordo com a Seção III - Art. 32 da Lei nº 9394 de 20/12/1996, cita as habilidades que os/as estudantes precisam desenvolver e logo relata sobre o recreio:

O momento do recreio se reveste de cunho pedagógico e a atividade de alimentação é acrescida de ações educativas, valor dos hábitos alimentares saudáveis, momentos de lazer, descontração e valorização do companheirismo e amizade. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 36).

Neste sentido, o documento supracitado discorre sobre o currículo enquanto “elemento constitutivo da organização do conhecimento”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as diretrizes, planos e propostas regem a organização curricular desta escola. Consideram, os diferentes ritmos, experiências e conhecimentos a serem balizados nos conselhos de classe, nos dias escolares e nas formações em serviço. O currículo da escola se compõe por:

- Conteúdo específico das várias disciplinas, assegurando aos alunos a aquisição das ideias centrais de cada disciplina.
- Conteúdos procedimentais que possibilitem ao aluno a compreensão dos fatos da realidade e um saber fazer com sucesso.
- Conteúdos atitudinais que possibilitem a emissão de juízos, fazer escolhas com liberdade e autonomia.
- Vida cidadã e seus vários aspectos; saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagem. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 45).

No entanto, não traz informações sobre o Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE) visto que ele retrata o que os/as estudantes ainda não aprenderam e que precisam aprender. Neste sentido, é necessário ainda que o PPP apresente no item currículo, o que os/as estudantes precisam saber e o que se espera que aprendam nos respectivos anos

escolares, de modo que as estratégias e metas possam ser definidas com clareza pela equipe, mostrando assim, onde, quem e de que forma se pretende alcançar os objetivos educacionais.

Para compor seu processo de aprendizagem, consta no PPP da E.M. Alecrim que é necessário que o/a estudante tenha no mínimo 75% de presença nas aulas, não alcançando o estimado, tem o direito de realizar a reclassificação em todos os componentes curriculares, sendo este composto por estudo dirigido feito através de pesquisas que o/a estudante pode realizar em casa e devolver à escola até o último dia letivo do ano vigente. O/a professor/a é responsável pela chamada através do diário eletrônico e identificado às faltas a escola deve avisar a família e ao Conselho Tutelar.

As notas dos/as alunos/as registradas no Diário Eletrônico podem ser acessadas pelas famílias para o conhecimento das notas e faltas às aulas através da pessoa responsável pela matrícula do/da estudante por meio do número do Cadastro da Pessoa Física (CPF). Antes do sistema Web os diários de classe eram feitos a mão, demandando grande tempo de execução pelo/pela professor/a e estava suscetível a erro, mas foi solucionado pela praticidade que o sistema oferece, resolvendo pelo mouse o que anteriormente deveria ser refeito, pois o diário de papel não permitia rasuras ou colagens.

Nesse contexto, deve-se considerar que a implementação do Diário Eletrônico contribuiu, sobremaneira, facilitando o acesso aos dados sobre o desempenho escolar dos (as) educandos (as), partindo dos resultados implícitos na análise macro foi possível sinalizar os pontos frágeis, quando os gráficos apontaram o rendimento escolar por ano, por turma e por disciplina (OTP, 2016, p. 23).

No referente à avaliação escolar, o documento cita ainda sobre os processos de classificação e reclassificação. Estes itens foram muito bem apresentados, esclarecendo seus conceitos e aplicabilidade para cada situação. No entanto, não citou as referências e/ou a base legal das informações apresentadas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), art. 24, Inciso II, alínea “c” sobre classificação:

Classificar significa posicionar o aluno em anos, compatíveis com sua idade, experiência, nível de desempenho ou de conhecimento. A classificação ocorrerá em qualquer ano de escolaridade, do nível Fundamental, exceto no 1º (primeiro) ano, dar-se á por promoção, transferência ou independente de comprovante de escolarização anterior, por meio de avaliação realizada pela escola através do Conselho de Classe. Ao aluno sem comprovante de escolarização, será aplicada uma avaliação para cada componente curricular, tratado sob regime de disciplina, no valor de 100 (cem) pontos, devendo o aluno obter aproveitamento mínimo de 60% (sessenta por cento) em cada componente curricular. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 47).

Acerca da reclassificação, também considerado um dispositivo de avaliação, regulamentado pela LDB art. 23, § 1º (Lei 9394/96) e art. 12, alínea “b” da Res. SMEC nº 06 de 13/01/06, no documento consta que

Reclassificar significa reposicionar o aluno em nível diferente do ano ou período em etapa diferente daquela indicada em seu histórico escolar. A reclassificação compreende a realização de avaliação que permitam demonstrar o nível de aproveitamento do aluno nos pré-requisitos necessários ao acompanhamento das atividades compatíveis com o do ano de escolaridade em que será reclassificado. A escola poderá reclassificar alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. O recurso da reclassificação dar-se-á nos seguintes casos: defasagem de idade em relação ao ano; adaptação ao ensino ministrado na escola de destino; reprovação por infrequência; alteração da situação escolar anteriormente apresentada; avanço escolar. O aluno de ensino fundamental com frequência global inferior a 75% (setenta e cinco por cento) e aproveitamento inferior a 60% (sessenta por cento) realizará trabalho em todos os componentes curriculares para o caso de Infrequência e avaliação final nos componentes curriculares que o aproveitamento for inferior a 60% (sessenta por cento). Os documentos que fundamentam a classificação e ou a reclassificação (atas, provas e outros trabalhos), deverão ficar arquivados na escola. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 47).

Quanto à recuperação, no PPP consta que ocorrerá recuperação paralela e continuamente em sala de aula, estando assim em consonância com a LDB/96, art. 24, V, alínea “e” que estabelece “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo”. Segundo o PPP (2026, p. 48), “visa ainda, que o professor passe a revisar o conteúdo não aprendido e ofereça aos/às estudantes estudos dirigidos, leitura orientada, exercícios, entre outros. Estando o/a professor/a atento às carências psicológicas, emocionais, cognitivas e físicas”. Cada bimestre tem valoração de 25 pontos no máximo, exigindo do/da estudante 15 pontos mínimos entre 10 de produto (avaliação bimestral) e 15 de processo (trabalhos, atividades avaliativas, participação) para ser aprovado (60%). No referente aos estudos suplementares:

O atendimento dos Estudos Suplementares é feito através de turmas constituídas para este fim, através de estudos orientados e decorrem no período do 1º semestre letivo. Os estudos suplementares são oferecidos aos alunos do 6º, 7º e 8º anos, conforme Regimento Escolar. É permitido ao aluno cursar os Estudos Suplementares em até 2 (dois) conteúdos, com base nas dificuldades apresentadas pelo aluno, o professor deve elaborar o roteiro de estudos, orientar o aluno na realização de estudos dirigidos, trabalhos, pesquisas, exercícios e testes, determinar o prazo para execução das tarefas previstas no roteiro, sanar as dúvidas apresentadas pelo aluno e avaliar o aluno nos mesmos critérios estabelecidos anteriormente. As avaliações de cada componente curricular têm o valor total de 100 (cem) pontos sendo: 60

(sessenta) pontos destinados ao processo e 40 (quarenta) pontos ao produto, conforme o Regimento Escolar. As avaliações são arquivadas na escola e caso o aluno não obtenha o aproveitamento mínimo de 60% (sessenta por cento) é reclassificado pela escola ao final do ano letivo, durante o processo de avaliação final/reclassificação. O registro do aproveitamento dos alunos de Estudos Suplementares é feito nos Diários de Classe, Ficha Individual, livro de Atas de Resultados de Aproveitamento – ao final do processo, e livro de Exames Especiais – para os casos de Reclassificação. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016.p. 50).

Um dos aspectos que o Plano Municipal de Educação cita como avanços para a qualidade no ensino público se refere também a quantidade de estudantes por sala e que a LDB/96, Cap. II, seção I, das disposições gerais, art. 25. Esclarece que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. Segundo o PPP da E. M. Alecrim sobre o número de estudantes consta que:

1º ano e 2º ano, no máximo 26 (vinte e seis) alunos;
3º ano, no máximo 30 (trinta) alunos;
4º e 5º ano, no máximo 32 (trinta e dois) alunos;
6º e 7º ano, no máximo 30 (trinta) alunos;
8º e 9º ano, no máximo 32 (trinta e dois) alunos.
(PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 50).

Sobre o item Avaliação, disposto no documento em análise, verifica-se que traz referência como elemento reflexivo e que a sua organicidade pela escola reflete nas estratégias para colocar o PPP em ação. Nesse sentido, o documento discorre sobre avaliação escolar não como recurso de opressão, mas que os/as professores/as obtêm dados “dos avanços e dificuldade dos alunos” no intuito de acompanhar junto a eles seus progressos e entraves da aprendizagem. No documento consta que:

O processo de avaliação envolve três momentos: Descrição e a problematização da realidade da escola; Compreensão crítica da realidade descrita e problematizada; Proposição das alternativas de ação – momentos de criação coletiva. Portanto, a avaliação é democrática, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de apropriar os conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos, para ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 50).

Assim, investigar de forma séria e sistematizada o que os “alunos “ainda” não compreenderam o que “ainda” não produziram o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...], localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as práticas de recuperação”. (HOFFMANN, 2008, p. 68). Isto se fundamenta tanto para avaliação dos resultados educacionais como para a avaliação do

PPP, cujo texto da escola fez referência e que a interpretação deste dado, coloca em evidência no momento da construção do PPP que é necessário que se leve em consideração o que a comunidade sabe sobre aquela escola e o que ainda precisa conhecer para que articulem ações conjuntas.

No entanto, verifica-se ter contradições no desenvolvimento de avaliação, pois o texto mostrou defender uma concepção de avaliação emancipatória quando cita o seguinte trecho “[...] é válido destacar que, o que se pretende numa avaliação dialógica é o registro e a análise dos insucessos como fonte de apresentação dos mecanismos de raciocínio que os presidiu, com vistas à reprogramação curricular”. (PPP da E.M. Alecrim, p. 50) e contabiliza cada bimestre da seguinte forma: 1º bimestre: 25,0 pontos; 2º bimestre: 25,0 pontos; 3º bimestre: 25,0 pontos. 4º bimestre: 25,00 pontos, tendo a escola autonomia para quantificar por igual os bimestres ou distribuir em proporções diferentes às etapas do ano letivo (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p.51). Mas, mantém o processo de reclassificação dos/das estudantes.

Nesse sentido, baseamo-nos no trecho a seguir para esclarecer o que não vem a ser avaliação na perspectiva formativa, podendo ser compreendida por esta escola como dialógica, dado coletado nas primeiras percepções sobre avaliação escolar a que este documento apresentou:

[...] a organização linear e hierárquica dos conteúdos escolares, divididos por bimestre, série e disciplina que funcionam como pré-requisitos para a série seguinte;
 [...] o predomínio e a valorização da quantificação de conteúdos e informações;
 [...] as avaliações que visam à exatidão e memorização do conteúdo comunicado em sala de aula;
 [...] as notas obtidas pelos alunos funcionando como níveis de aquisição acumulativos do capital cultural dominante, isto é, níveis que geram a diferenciação entre os sujeitos, e;
 [...] a repetência, vista como um fator de aprendizagem para que o aluno alcance os pré-requisitos necessários para a série seguinte (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 131 *apud* CAMARGO, 2014, p. 47).

Em seguida, continua a esboçar sobre os tipos de avaliação desenvolvida pela escola afirmando ser de “caráter diagnóstico, formativo, somativo, contínuo e sistemático e utiliza como instrumentos de avaliação os testes, trabalhos individuais e de equipe, pesquisas e observações”. E ainda afirma que “Não há avaliação somativa para efeito de promoção nos conteúdos desenvolvidos sob forma de atividades, cujos objetivos dos mesmos é aprimorar o senso estático, ampliar conhecimentos culturais e estimular a capacidade motora e esportiva dos educandos.” (PPP da E.M. ALECRIM, p. 51). Nesse sentido, as concepções têm

contradições novamente, pois:

Na visão de Scriven (1981), a avaliação formativa deve ocorrer durante o desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, objetivando proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. Já a avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, permite elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito (LIRA, MARINELLI; LIMA, 2010, p. 233 *apud* CAMARGO, 2014, p. 52).

Pensando nos processos formativos enquanto metas para minimizar as lacunas de aprendizagem a EM Alecrim dispõe de projetos para transformação pedagógica e social, sendo eles: Clara Voz, Projeto Multiplicadores da Paz e *Google Apps for Education*²⁵.

Para realizar as metas a escola define suas ações a partir do tempo e do espaço, buscando a melhor maneira para alcançar as propostas e objetivos educacionais. Para isso, devem utilizar como referência o calendário escolar. No entanto, o documento em análise não trouxe menção ao calendário escolar que, ano após ano passa por averiguação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Verificamos, portanto, que quando apresentados no início desta análise os princípios que devem nortear a construção do PPP, observamos que precisamos ainda pensar nos elementos constitutivos deste documento. Pois, sem considerá-los por completo não estaremos propondo a pensar em aspectos que para Veiga (1999) são fundamentais para o conhecimento e constituição legítima de construção sob todos os âmbitos da escola, sendo eles “finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação”.

Em continuidade com a análise supracitada, o documento no item gestão de pessoas apresenta esse aspecto separado por turno, cargo, matrícula e segmento. Traz ainda o organograma circular, colocando o/a aluno/a na centralidade e a seu favor, referenciando a Lei 11.444/13 (Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender) enquanto condição necessária a uma educação de qualidade.

Assim sendo, completa as informações apresentando as atribuições dos cargos e discorre brevemente sobre os itens, formação, gestão de recursos e administração da escola, sobre o caixa escolar, e apresenta novamente a parte física. E continua a esboçar sobre gestão democrática e conclui com as considerações finais.

²⁵ O primeiro projeto consta do estudo de um instrumento ou participação no coral. O segundo Projeto proposto pelo Ministério da Saúde ao Programa de Saúde Escolar (PSE) onde o grêmio estudantil e a escola organiza e forma os/as estudantes para administrar conflitos no ambiente escolar e o terceiro projeto, consta de desenvolver na relação aluno e professor as potencialidades para manusear os recursos disponibilizados pela plataforma Google e sua aplicabilidade na vida pessoal e profissional.

Sobre o item formação, o documento contém informações sobre o Plano de Formação “in loco” que a escola desenvolveu durante o ano escolar de 2016 intitulado “(Re) Pensando as Práticas Pedagógicas: o dia-a-dia no chão da escola”. Seus objetivos:

Criar possibilidades para educadores refletirem sobre sua prática pedagógica, por meio da abordagem de temáticas pertinentes à realidade escolar, visando à construção de novos saberes e, conseqüentemente, ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Conhecer e atualizar projetos e documentos que norteiam o trabalho na escola; explorar a mediação de Tecnologias da Informação e Comunicação no apoio à atuação pedagógica de professores da escola; oportunizar aos profissionais da escola momentos de diálogos, construção de novos saberes, troca de experiências e reflexões sobre suas vivências e práticas em sala de aula; favorecer a consolidação dos conhecimentos, reflexões e discussões relevantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas; estudar e reformular o PPP e Regimento Escolar. (PPP da E.M. ALECRIM, 2016, p. 78).

Neste sentido, a formação continuada “in loco” e a reflexão sobre as metas e estratégias como forma de materializar as intenções sócio pedagógicas, possibilita que o grupo identifique os problemas e soluções de modo que todos/todas compreendam os fatores que atrapalham ou ajudam os trabalhos pedagógicos. Por isso, a importância das discussões coletivas para a reescrita e atualização do PPP e Regimento, pois não há outro caminho para se percorrer senão este. A formação continuada pressuposto também definido na Lei Municipal 11.444/13 e na Constituição Federal de 1988, coloca o professor na centralidade das formações, pois a valorização/desvalorização desta categoria perpetua por séculos, deixando os processos educativos cada vez mais frágeis.

Desta forma, entende-se formação continuada e em serviço, construção do PPP e do Regimento Interno, como ações espirais e coletivas que cada um dos/das atores/as pode contribuir como projeto de vida e de sociedade, pois eles se formam e formam outros a partir do diálogo crítico e reflexivo. De acordo com Padilha (2001):

[...] É fundamental, além disso, registrar no projeto o sentimento das pessoas, as vivências durante o processo de construção do projeto, a subjetividade do grupo ou dos grupos, de cada segmento, o imaginário deles, enfim, o maior número de informações possível para que a história da escola possa ser escrita, incluindo-se aí não só o que já estava instituído, como também o resultado, sempre processual, do que está sendo instituído. Cada um dos itens da estrutura do projeto poderá, assim, contribuir efetivamente para que as diretrizes, princípios, propostas e deliberações dos participantes da construção de tal projeto estejam consignados e registrados, o que irá favorecer a execução e a permanente avaliação desse processo. (PADILHA, 2001, p. 90).

Observa-se, portanto, que há indícios de que a concepção e a prática avaliativa na

Escola Alecrim da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia estão em processo de mudança, em relação ao seu papel frente à aprendizagem dos/das estudantes, embora se apresentem crivados de contradições. Neste sentido, essas práticas alinhadas ao entendimento de que a Lei 11.444/13, que se constitui enquanto prerrogativa essencial de inclusão social, cultural, política e econômica, apoiam e legitimam a ação educacional desenvolvida, sobretudo, na referida escola.

Assim sendo, quando a avaliação formativa consegue ser incorporada nas práticas do cotidiano, vinculadas ao olhar atento e persistente dos/das profissionais da educação, processos excludentes e ações celetistas conseguirão ser minimizados fortemente, dando espaço para processos avaliativos cada vez mais conscientes como afirma Fernandes (2006):

Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorarem o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende. A avaliação formativa, não sendo uma panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza, um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. (FERNANDES, 2006, p. 43).

A análise revelou também, que a concepção, os tipos e procedimentos de avaliação precisam ser melhor debatido no interior da escola, de forma sistemática e coletiva, e que o uso do PAPAE será importante recurso de auxílio para o entendimento e sistematização do quê e como ensinar, em cada ano e cada turma. O PPP se conhecido seus princípios e se os seus elementos constitutivos forem debatidos no coletivo, de sorte que cada ator se veja incluído no processo de discussão, também será um subsídio que contribuirá para o processo de conscientização que é outro elemento necessário na implementação de avaliação processual.

Portanto, a análise revelou que as ações formativas em torno da atualização e reescrita do PPP contemplaram concepções e procedimentos referendados por ações e processos de participação emancipatórias, legitimados por debates sobre o cotidiano escolar e sobre o tipo de estudante que se quer formar. Porém, foram evidenciadas contradições devido à convivência da avaliação formativa com avaliação somativa e a necessidade de continuar a reflexão coletiva sobre concepção, tipos e procedimentos em avaliação escolar.

3.2.4. Regimento Interno

O documento em análise foi o Regimento Interno da Escola Municipal Alecrim. O objetivo desta análise é verificar concepção, tipos e procedimentos de avaliação presentes no

referido documento.

A análise do regimento justificou-se por ser um documento orientador da escola que solicitou formação em avaliação. Desta forma, considera-se esta análise complementar à do PPP e que pôde auxiliar a análise dos demais documentos, orientada pelas categorias: concepções, tipos e procedimentos em avaliação escolar.

Os/as inspetores/as foram os coordenadores da ação de reescrita e atualização nas escolas municipais desse documento prescritivo que ampara as unidades escolares sob os aspectos regimentados pelas leis educacionais e precisava estar em consonância com o PPP, pois na sua aplicabilidade no cotidiano das escolas, este documento complementa o PPP, não podendo haver divergências.

Este documento, considerado o segundo mais importante das unidades escolares, também na gestão de 2013 a 2016 passou por mudanças no sentido de atualização, conforme as ampliações/ alterações legais da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Básica- LDB 9394/06, Lei Municipal 11.444/13 (Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender), Lei Federal 12.769/13 (altera a LDB 93.94/96 com ampliação da matrícula de crianças de 04 anos na educação infantil, mudando a organização desta etapa sobre frequência, calendário escolar, período parcial/integral e documentação dos processos de aprendizagem), pela Lei Federal 12.013/09 (que determina as instituições de ensino a informar da frequência e rendimento do/a estudante), Lei 10.287/01 (alteração do artigo 12 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional e que as instituições devem notificar ao Conselho Tutelar e Ministério Público das faltas de estudantes acima de 50%).

A Lei 12.314/10 (referente ao Estágio Supervisionado), lei Federal 7.398/85 (referente ao Grêmio Estudantil), Lei 11.274/06 (referente à duração de 09 anos para o ensino fundamental), pelas Resoluções 04/10 (define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica), 07/10, (fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 09 anos), pela Resolução nº 2197/12 (referente ao calendário escolar), Resolução nº 521/04(referente ao Regime de Progressão Parcial e Estudos Suplementares), Resolução 443/ 01 (dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências), pela Instrução Normativa nº 002/2011 (referente à Educação Especial), e pela Instrução Normativa nº 002/2014 (referente aos laboratórios de informática).

Neste sentido, iniciaremos a contar que no ano de 2016, com a reescrita e atualização do Projeto Político Pedagógico no Movimento Permanente de Reorientação Curricular, as escolas municipais de Uberlândia atualizaram os PPPs em conformidade com os Regimentos

Internos (RIs). As atualizações foram subsidiadas pela Secretaria Municipal de Educação, representados pelas Assessorias e pelo Centro de Estudos e Projetos Educacionais- Julieta Diniz (CEMEPE). No entanto, os/as inspetores em visita técnica às unidades escolares, dialogavam com a equipe gestora sobre o formato, texto a ser modificado/ampliado dos quais deveriam constar os regimentos. Nesta perspectiva, a equipe gestora da escola articulava com os demais servidores da escola e organizavam internamente a dinâmica mais adequada para que todos/todas pudessem compreender o conteúdo do texto e opinar sobre as mudanças para que o texto final fosse construído.

Dando início à análise do documento supracitado, percebemos grande mudança em relação ao último documento elaborado por esta escola no ano de 2012. No entanto, não é objetivo desta pesquisa realizar analogias entre eles, mas esta comparação foi necessária para o entendimento do processo de compreensão do documento, especialmente em relação à avaliação escolar e dos processos de construção.

Desta forma, manteremos nosso foco nos aspectos: **Da Classificação e Reclassificação; Da Avaliação Escolar e sua Utilização Pedagógica; Dos Estudos de Recuperação.**

Sobre os itens classificação, reclassificação e recuperação paralela, a escola indicou que conforme o dispositivo de avaliação, regulamentado pela LDB-Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), art. 24, Inciso II, alínea “c” e art. 23, § 1º e art. 12, alínea “b” da Res. SMEC nº 06 de 13/01/06 que estes recursos têm o objetivo de alocar ou realocar os/as estudantes no seu nível de aproveitamento, desempenho ou conhecimento mais apropriado ao seu desenvolvimento e experiência, considerando sua idade/série e competência. O/a estudante deve ter os requisitos necessários para aquele ano, caso não os tenha ele será reclassificado para o ano compatível. No entanto, essa prática só reforça o distanciamento de estudantes que ainda não aprenderam o necessário. Este dispositivo legal também é contraditório, pois permite que os/as estudantes sejam adiantados de série/ano caso ele/ela esteja além do ano que está cursando. No caso de defasagem escolar poderia ser dado ao/à estudante atividades de reforço, adaptação dos estudos para que evite a realocação.

Reclassificar significa reposicionar o aluno em nível diferente do ano ou período daquele indicado em seu histórico escolar. A reclassificação compreende a realização de avaliações que permitam demonstrar o nível de aproveitamento do aluno nos pré-requisitos necessários ao acompanhamento das atividades compatíveis com a do ano de escolaridade em que será reclassificado. (Regimento Interno, 2016, p. 65).

Mas isso ainda não significa que a escola supracitada faz uso de avaliação formativa a

qual tende a cogitar para seus/suas estudantes conforme apresentou anteriormente. De acordo com Villas Boas (2010), é necessário avançarmos mais nas discussões referente à Recuperação, pois ela ainda está associada aos/às estudantes de menor rendimento, havendo assim, a formação de dois grupos: os de maior rendimento, e outro grupo, de menor rendimento, definindo dois campos estigmatizados, aqueles incluídos dos excluídos.

Nos documentos analisados, PPP e RI não identificamos as ações que a escola utiliza quando faz menção à recuperação, nem sobre a forma como age perante a não aprendizagem deles, somente afirma que o/a estudante faz recuperação a fim de que outra nota venha a substituir a anterior. Segundo Villas Boas (2010):

Na avaliação formativa não cabe falar em ‘recuperação’. Recupera-se algo que já existiu. Por exemplo: recupera-se um objeto que foi perdido, o que significa que ele existe. Não faz sentido falar em recuperação em um processo de trabalho em que a aprendizagem e a avaliação andam sempre juntas. Se o aluno está em processo permanente de aprendizagem, ele nada tem a recuperar. Ele está aprendendo sempre e esse processo está sempre em avaliação, de modo que ele, sua família e o professor saibam o que já aprendeu e o que ainda não aprendeu. Esse é o grande lance da avaliação da aprendizagem. Não há momentos específicos para a ‘recuperação’, assim como não deve existir a retenção dos alunos. [...] O aluno progride segundo as evidências de sua aprendizagem (VILLAS BOAS, 2010, p. 80).

Segundo o documento em análise o trabalho pedagógico é organizado de forma anual e seriado, seguindo os padrões hierárquicos por ano escolar. Consequentemente, as avaliações resultam no acúmulo de conteúdos e na aquisição de notas, com a finalidade de aprovação ou reprovação no final do ano. Isso se torna evidente quando analisamos a distribuição de pontos para as atividades avaliativas, atribuindo especificamente na E. M. Alecrim um total de cem (100) pontos ao final do ano, característica própria de método avaliativo classificatório e excludente. Esta situação piora se pensarmos nos alunos do 5ºano, visto que são vários professore/as, mudando a rotina e passando por processos de adaptação. Ou ainda os estudantes do 9º ano que levam a dependência de dois (02) componentes curriculares, realizando assim, o processo somativo, que definirá se o estudante será aprovado ou reprovado.

Acerca desse aspecto, a modalidade somativa é submetida sempre ao final de uma etapa (ano, bimestre, ciclo, semestre, curso), a organização do espaço/tempo para avaliar o que os/as estudantes aprenderam, realiza-se a partir de critérios selecionados previamente pelo professor/escola e são representadas pelas provas e testes. Nesta escola, o teste deixou de existir na categoria “processo”; esta ação pode contribuir para que os/as estudantes alcancem os 15 pontos a partir de outras atividades como, estudo dirigido, trabalhos orientados,

maquetes etc., e ao final seja associado aos 10 pontos da avaliação bimestral.

Na EM Alecrim, entende-se pela análise realizada que é utilizada a prova como definidor de aprovação ou reprovação, porque segue a linha determinada pelo sistema de avaliação geral da escola pública municipal de ensino e que acaba por classificar em notas o desenvolvimento do aluno por essa média quantitativa chamada nota. Todavia, não encontramos dados referente aos tipos de questões que os/as professores/as elaboram nas referidas provas, não sendo possível analisar estes procedimentos de avaliação.

Mas, segundo Moretto (2001), existe a prova na perspectiva tradicional que considera a memorização, a falta de parâmetros, e ainda provas com objetivos e enunciados equivocados. No entanto, a prova pode também ser trabalhada na perspectiva construtivista, da qual apresenta questões operatórias, ou seja, que possibilita o/a estudante ao raciocínio e não a transcrições e ainda que possibilita à escrita e à leitura de forma crítica-reflexiva.

No capítulo referente à Política Educacional da Escola e aos Princípios e fins educacionais da Educação Nacional, inspirado nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, consta que a educação é dever da família e do Estado, orientada pela liberdade, solidariedade, cidadania com qualificação para o trabalho. E seu ensino será ancorado nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (REGIMENTO da E.M. ALECRIM, 2016, p. 9).

No entanto, verificamos o acréscimo do artigo 17, do Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei 8.069/90 e também do 5º artigo da Resolução 04/2010:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (REGIMENTO INTERNO da E.M. ALECRIM, 2016, p. 9).

Acrescentou ainda, na redação referente a lei 13.185/15, (Programa de Combate à Intimidação Sistemática), aspecto vinculados à reprovação e evasão, que entre outras

especificações citou “Esta escola assegurará medidas de combate à prática do racismo, que constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei”. O art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA refere-se sob a forma da lei o que vem a ser o significado de “direito ao respeito” dentro das instituições de educação básica no território brasileiro.

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990, ECA, art.17).

Sobre o ensino fundamental, houve alteração no disposto do artigo 32 da LDB que mencionava que deveria ocorrer em 08 anos, mas a lei 11.274/06 e a Resolução 07 de 2010 aumenta para 09 anos a duração do ensino fundamental. Além de modificar o texto também referente ao ciclo de alfabetização para os 03 anos primeiros anos, até o momento da escrita deste documento. No mesmo capítulo do ensino fundamental há o acréscimo do Inciso III do artigo 7º da resolução 07/2010 que preza pela “a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo”.

No capítulo da educação de jovens e adultos, houve percepção de que os itens abaixo ainda não estavam sendo regulamentados nos regimentos anteriores das escolas que atendem este público:

A Educação de Jovens e Adultos deve pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço para que seja: I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – provido o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos. (REGIMENTO da E.M. ALECRIM, 2016, p. 13).

Sobre a seção IV, Da Educação Especial, sendo esta modalidade que mais apresenta desafios quanto ao seu processo avaliativo, verificamos modificação/ ampliação em 06 itens. As mudanças ocorridas referem-se à Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Instrução Normativa Nº 002 de 2011 da cidade de Uberlândia e confere que: o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) é parte integrante do processo educacional porque:

O AEE consiste num conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, disponibilizado em salas de recursos multifuncionais e no assessoramento à classe comum, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no contraturno da escolarização e que . A escola deverá criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades dos estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (REGIMENTO da E.M. ALECRIM, 2016, p. 14).

Sobre o capítulo III, “Dos objetivos da escola”, os subsídios disponibilizados pelos/pelas inspetores/as à equipe gestora orientavam que os objetivos do regimento deveriam ser os mesmos objetivos do artigo 12 da LDB. E ainda deveriam estar em consonância com os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. No entanto, esta recomendação não fora feita por completo nesta escola, ressaltando objetivos diferentes e não os recomendados. Esclarece, ainda, que, segundo a recomendação do Ministério Público de Uberlândia em 2015 e Lei Federal de 12.013/09 a escola deve “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”.

Em seguida dispõem dos cargos de diretor/a vice-diretor/a, suas competências, sobre os serviços administrativos e suas atribuições (escrituração, arquivamento e instrumentos de registros), das atribuições dos auxiliares de serviços administrativos, da organização técnica e pedagógica, suas finalidades e suas respectivas funções de orientador, supervisor. E ainda do serviço pedagógico complementar a contar com o AEE, laboratório de informática, grêmio estudantil, estágio supervisionado, conselho de classe, formação continuada “in loco” e biblioteca. Este último foi desativado por profissional fixo desde 2018, de modo que as escolas perderam este espaço para realizarem os projetos de leitura, contação de história, ludicidade, entre outros, ficando estudantes e professores/as sem a devida atenção nos aspectos literários, de escrita e de pesquisa.

Na seção VI, Dos Grêmios Estudantis regulamentado pela Lei Federal 7.398 04/11/85, não há texto esclarecedor que apoie o trabalho da escola, embora houvesse orientações subsidiadas pela SME/CEMEPE e Inspectores/as, apenas cita a lei e que fica “assegurada a

organização em Grêmio Estudantil com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais, conforme normas específicas do seu estatuto”. Devendo, assim, a escola realizar os estudos necessários para que todas as informações sobre esta seção/público devam estar na “mão” quando dúvidas surgirem, de modo que a escola realize também formação com os/as estudantes do grêmio, não deixando de referendar o regimento enquanto documento consultivo.

Na seção VII, Da Formação Contínua, o texto amplia esclarecendo sobre onde e quando elas podem acontecer. Cita que elas têm a função de incentivar a formação continuada/permanente do profissional da educação em exercício, por meio de estudos, encontros e cursos visando o seu aperfeiçoamento e que as temáticas precisam derivar das problemáticas do cotidiano.

Planejamento e implementação da revisão do Projeto Político-Pedagógico – PPP e do Regimento Escolar [...] Reelaborar o currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental [...] Organizar calendário de formação permanente com os/as profissionais da educação, tomando como foco da formação a problematização das práticas pedagógicas (UBERLÂNDIA, 2014, p. 27 *apud* RIBEIRO, NOVAIS e GABRIEL, 2015, p. 12).

Elas podem acontecer no módulo I e II dos/as professores/as e serem ministrada pela equipe gestor, a saber: diretor/a, vice-diretor/a, especialista de educação/pedagogo (inspetor/a escolar, orientador/a escolar e supervisor/a educacional), termo modificado para Analista Pedagógico a partir de 08 de abril pelo decreto Nº 661/19. Estas formações podem ser também ministradas pelos/pelas professores/as desde que tenham interesse e também pelos parceiros externos, conforme pressupõe a lei Municipal 11.444/13.

O Regimento Interno está previsto na LDB 9394/96 e tem o objetivo de normatizar o trabalho da escola, desde seus atos administrativos, pedagógicos e institucionais. Assim sendo, não pode estar desvinculado da lei pública, mas pode referendar outras prerrogativas de acordo com o seu interesse pedagógico e social, estando ainda em conformidade com o Projeto Político Pedagógico no sentido de serem complementares. São no regimento escolar que se define as regras e normas de convivência, os direitos e deveres de discentes, docentes, equipe gestora e demais funcionários e parceiros, tendo função, normativa e consultiva.

A análise do Regimento Interno permitiu verificar que esta escola precisa definir melhor seus procedimentos avaliativos, pois o documento em análise trouxe passagens de trechos sobre gestão democrática e processos democráticos, no entanto, revelou pouco sobre avaliação formativa, cuja estratégia avaliativa não foi evidenciada, ou seja, como a escola faz para avaliar ficou pouco a mostra do que o PPP trouxera enquanto concepção de processos

avaliativos emancipatórios. A análise do documento revelou ainda pontos frágeis, sobretudo referentes às práticas avaliativas que deram certo, pois estão sempre permeadas de um discurso democrático em prol da aprendizagem do/da estudante, mas se voltam para ações majoritariamente vinculadas à avaliação formal como recurso avaliativo, não dialógico e tradicional.

De acordo com Freitas (2009) e Villas Boas (2009), faz parte da avaliação formal e não formativa todos os métodos ou procedimentos avaliativos, que são explicitamente utilizados na escola e que geram resultados objetivos e exclusivamente quantitativos como provas, trabalhos, atividades, relatórios, registros descritivos, boletim de notas, entre outros, que não colaboram para processos incluídos e qualitativos.

Nesse sentido, é importante estabelecer os objetivos de aprendizagem, pois junto a eles se consegue definir com mais clareza os métodos que se pretende utilizar, pois esses elementos compõem a avaliação formativa, sempre visando o como e a finalidade que serão utilizados.

Portanto, o que se pode verificar com a análise do regimento da EM Alecrim se refere à necessidade de melhor definir métodos e procedimentos em consonância com o discurso de avaliação formativa, que rege todo o discurso do texto do regimento, por conseguinte, do PPP. Far-se-á necessário, objetivos, métodos e procedimentos alinhados aos documentos, de forma que a avaliação possa ser interativa, para que o/a estudante possa ter oportunidade de rever o seu processo de aprendizagem. E bem orientado/a pelo/a professor/a, o/a estudante terá chance de nova aprendizagem, pois a aprendizagem pode acontecer em todos os instantes, com procedimentos diversos, mas acompanhados por todos/as os/as agentes pedagógicos.

Sobre a análise acerca dos tipos de avaliação (somativa e formal), evidenciados na análise do regimento, mostrou que possui proximidade com os processos classificatórios, uma vez que coloca a nota como condição para aprovação e reprovação. Verificou-se, também, que o processo que circundou a ação formativa de atualização do Regimento Interno da escola analisada está distanciado dos significados de concepção emancipatórios e dos procedimentos de inclusão.

3.2.5 Grupo de Estudo em Avaliação Educacional CEMEPE/UFU

Os objetivos das análises dos documentos elaborados pelo Grupo de Estudo em Avaliação Educacional CEMEPE/UFU, a citar: **dois documentos de ajuda memória, a matriz situacional e o relatório de licença capacitação das professoras/coordenadoras**

estão vinculados às questões de estudo.

Inicialmente, é importante informar que a dinâmica do Grupo de estudo contemplava estudos quinzenais, por três meses, no Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais-CEMEPE, totalizando 12 encontros. Conforme cronograma registrado abaixo:

QUADRO II- CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DO GRUPO DE ESTUDO EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL CEMEPE/UFU

19/08	Planejamento das ações
26/08	Planejamento das ações do semestre
03/09	Estudos individuais ou em dupla Tema: Avaliação e ideologia: a lógica excludente da avaliação na relação com a lógica escolar Referência: FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação : confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
10/09	14h00min-15h00min - Orientações sobre o uso do <i>Dropbox</i> 15h00min-17h00min - Debate sobre o tema: Avaliação e ideologia: a lógica excludente da avaliação na relação com a lógica escolar Sugestão: dois Filmes: Pro Dia Nascer Feliz e Escolarizando o mundo.
17/09	Estudos individuais ou em dupla Tema: Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas Referência: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa : práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011. P. 13-42. FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação , 2006, 19(2), PP. 21-50, CIED – Universidade do Minho. Portugal. Tema: Avaliação Mediadora Referência: HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil : um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.
24/09	Participação no II Seminário Internacional: desafios do trabalho e educação no século XXI/UFU.
01/10 E 08/10	Debate sobre o tema: Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas e avaliação mediadora.
15/10	Estudos individuais ou em dupla. Tema: Diferentes métodos no processo avaliativo: (definir quais) MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo não acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Referência:
29/10	Debate sobre o tema: Diferentes métodos no processo avaliativo
05/11	Estudos individuais ou em dupla

	Tema: Avaliação externa Referência: GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Participação das coordenadoras do Grupo no VI Congresso de avaliação em Fortaleza
12/11	Debate sobre o tema: Avaliação externa e Avaliação do grupo.
19/11	Encerramento da licença.

FONTE: Elaborado pelas coordenadoras e grupo de estudo CEMEPE/UFU.

O referido cronograma foi elaborado pelas coordenadoras do grupo de estudo CEMEPE/UFU e os/as demais participantes auxiliaram na definição das datas e metodologia. Este cronograma foi produzido a partir do diálogo coletivo na tentativa de organizar o tempo e o espaço para os estudos de forma que pôde estruturar as ações relativas aos compromissos para cada encontro. Conforme o exposto na agenda pode-se evidenciar ainda que os textos/artigos e autores, bem como as estratégias de estudo, se vincularam no campo teórico da formação emancipatória e participativa, de modo que contribuíram para reflexões acerca das modalidades de avaliação (para as aprendizagens, em larga escala e institucional). Neste sentido, as discussões aconteceram a partir de autores referendados sobre o tema avaliação na perspectiva emancipatória, não classificatória e a avaliação compreendida como processo para as aprendizagens.

É importante destacar que o primeiro momento de atividade do Grupo, no CEMEPE, contou com 12 participantes inicialmente, sendo estes participantes Professores/as e Especialistas de Educação/Pedagogos/as e que desenvolveram formação continuada para profissionais da educação. São professores/as e pedagogos/as da referida rede de ensino que na sua maioria foram convidados/as para realizarem formação e subsidiar o trabalho dentro do CEMEPE e nas escolas. Estes participantes faziam parte dos núcleos²⁶ do CEMEPE e fizeram adesão espontânea ao grupo de estudo, que contou, posteriormente, com 22 participantes, vinculados aos núcleos e polos (Centro, Sul, Oeste, Leste e Norte).

As questões que motivaram a criação deste grupo de estudo circundaram o evento intitulado de II Seminário²⁷ Internacional de Avaliação – II SIAVA juntamente com o I Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Uberlândia - I SEMAVA, com a

²⁶ NGD – Núcleo de Gestão Democrática, NEDH – Núcleo de Educação em Direitos Humanos, NEF – Núcleo do Ensino Fundamental, NLING – Núcleo das Linguagens, NERER – Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais, NINF – Núcleo das Infâncias, NAE – Núcleo dos Assuntos Estudantis, NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, NTE – Núcleo de Tecnologia e Educação e NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas.

²⁷ Para maiores informações consultar <http://siava.ntecemepe.com>

temática “Avaliação educacional e produção da qualidade: para além de resultados quantitativos”.

As coordenadoras deste projeto de formação continuada e em serviço, sendo professoras da UFU, bem como responsáveis pelo referido evento e também coordenadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU), relataram considerável participação de profissionais da Rede Pública Municipal de Educação nas comunicações orais do evento, sobretudo pela grande preocupação destes profissionais sobre o tema. Diante disso, uma das coordenadoras em reunião com a secretária de educação, que também preocupada com os resultados educacionais e com o tema avaliação nas escolas e os desdobramentos da não aprendizagem como processo de exclusão social, discutiram a possibilidade de cooperação para a continuidade de formação em avaliação, respaldado pela lei Municipal 11.444/13 (Rede Pública pelo Direito de Ensinar a de Aprender) e pelo Movimento Permanente de Reorientação Curricular. Tanto a referida Lei quanto o Movimento foram políticas educacionais desenvolvidas na gestão de 2013 a 2016, com propostas de realizar formação continuada e em serviço aos profissionais da educação, como política de fomento na evolução dos índices educacionais resguardados por práticas emancipatórias de gestão pública e social.

As estratégias das formações do Grupo se deram por:

- Roda de conversa e escuta ativa sobre o tema avaliação escolar;
- Dinâmica de Grupo/Inspiração - “Enrola não, desenrola” - Esta dinâmica ocorreu através da interpretação de obras de artistas uberlandenses. Desta forma, o grupo compreenderia a realidade circundante a partir da leitura do cotidiano de cada escola, e pela produção dos dados referente à concepção, ao tipo e aos procedimentos de avaliação desenvolvidos pelas escolas.
- Aprofundamento teórico- leitura de trechos/artigos de autores/as, estudos em grupo ou individual para compor conhecimentos sobre a temática;
- Socialização dos estudos em grupo por meio de seminários/debate.

Na reunião, que gerou *a primeira ajuda memória* como registro, documento já em análise, realizada no dia 24 de junho de 2015, buscou através da Roda de Conversa e escuta ativa a definição dos/das participantes, da metodologia, do cronograma e compreensão das questões que motivaram os estudos neste espaço formativo.

Neste viés, outro projeto, uma pesquisa-ação, intitulada de “Intervenções Pedagógicas

e Resultados Educacionais de cada Unidade da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia” que segundo a SME (2015, p, 11) “surtiu da necessidade de compor compreensões acerca dos resultados obtidos sobre a proficiência dos/as alunos/as em linguagem, nos anos de 2012 e 2013 pelo Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE) para, assim, elaborar possíveis intervenções pedagógicas”. Nesta direção, o grupo de estudo foi criado a partir dos seguintes objetivos:

Criar grupos Formais de Estudo na Rede Municipal de Educação na temática avaliação educacional em suas diferentes modalidades (em larga escala, institucional e para as aprendizagens); Fortalecer, por meio de subsídios teórico-práticos, o trabalho desenvolvido na Rede Municipal de Educação; Estreitar o vínculo entre a Universidade e a Rede Municipal por meio da parceria e de trocas próprias dos processos formativos. (Relatório de Capacitação/UFU, 2015, p. 04).

Para que o grupo de participantes pudesse compreender a proposta de trabalho a ser desenvolvido no interior do CEMEPE, foi trazida ao grupo a importância do referido seminário e do referido projeto, além dos seguintes questionamentos: Como as pessoas que trabalham nas escolas compreendem a função da avaliação na escola? Com a visão de todos/as que estão na escola, como as crianças falam das avaliações, como os gestores/as, pedagogos/as, professores/as falam da avaliação? Quais as concepções que trazemos de avaliação? Como a avaliação de larga escala estão definindo ou interferindo no processo pedagógico?

A análise dos documentos de ajuda memória mostrou que cada participante relatou percepções sobre o tema avaliação. Houve relatos de participantes preocupados com os/as estudantes com deficiência e a inclusão deles no sistema menos classificatório, com as concepções que a escola tem de avaliação, com o fato de que a avaliação da EJA não pode ser deixada de fora das discussões e que era preciso que a rede repensasse sobre sua avaliação, porque esta que está posta é unilateral, não democrática e traz uma concepção não coletiva. O participante/formador L.A. ressalta no momento do primeiro diálogo com o Grupo de Estudo/ CEMEPE sobre a avaliação escolar que,

“O relacionamento nas escolas, sobre a infraestrutura, a participação da família afirma que a concepção de avaliação desta família deve estar ‘casada’ com a concepção da escola, e que este (se referindo ao processo formal e somativo/excludente de avaliação) é o retrato de uma concepção não coletiva, unilateral e não democrática”. (Ajuda Memória, 2015, p.1).

Em seguida estabeleceu-se data da próxima reunião e os encaminhamentos a serem desenvolvidos, do qual tínhamos a incumbência de colher a concepção, tipos e procedimentos em avaliação desenvolvidos pelas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino.

Segundo o documento de ajuda memória, o Grupo definiu por mapear as concepções, tipos e procedimentos que as unidades escolares tinham, principalmente através dos Planos de Formação (PF) elaborados pelas escolas nos anos de 2015 e ainda registrar quais percepções sobre o tema o Grupo tinha de acordo com as narrativas escutadas durante as visitas nas escolas. Esta ação contribuiu para verificar, quais escolas já estudavam sobre avaliação escolar, qual concepção de avaliação tinham, que concepção de avaliação expressavam os planos de formação? Quais as práticas avaliativas são desenvolvidas na sala de aula e no interior da escola? Quais tipos de avaliação utilizam e como? Qual a compreensão que a escola tem do PPP, RI, PAPAE, PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica), do Plano de Formação na escola e do Projeto Compreendendo Resultados Educacionais no Movimento Permanente de Reorientação Curricular? Qual é o olhar do colaborador/formador do CEMEPE frente a temática avaliação?

Alguns dados sobre o projeto Compreendendo os Resultados Educacionais apresentados em novembro de 2016 pela equipe gestora (diretor/a, vice-diretor/a, pedagogos/as e inspetores/as) foram utilizados para a composição do mapeamento, pois relataram que os resultados qualitativos e quantitativos de suas escolas são baixos em maioria. Todavia, a este momento de análise da produção dos resultados educacionais na escola é dedicado pouco tempo, momento este que, deve servir para verificar e avaliar os indicadores de qualidade e não somente seus dados quantitativos, pois as unidades escolares deixaram a mostra nesta apresentação, os procedimentos que utilizaram para avaliar, que serão esclarecidos posteriormente na análise da matriz situacional que o Grupo elaborou durante os três meses de formação.

De acordo com a *Segunda Ajuda Memória*, realizada em 08 de julho de 2015, cada participante relatou sobre os achados nos Planos de Formação e as escolas que estudavam o tema referente às concepções, tipos e procedimentos que as escolas desenvolviam. E verificou-se que havia contradições no que as escolas utilizavam, sem dar conta das diferenças de conceitos e, por conseguinte, das práticas. Neste feito, constatou-se o quão importante seria a Rede estudar sobre o tema, pois havia registros com contradições sobre avaliação formativa e somativa, identificadas como conceitos idênticos. Este dado muito preocupou e legitimou a necessidade deste Grupo de Estudo em Avaliação Educacional CEMEPE/UFU e seus desdobramentos dentro da Rede.

Sobre avaliação formativa Fernandes (2006, p. 23) esclarece que se têm duas maneiras de analisá-la dependendo do tempo histórico de cada uma. A primeira maneira se refere nos anos de 1960 e 1970 quando “No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos”. E a segunda maneira, referente aos dias atuais, ele esclarece que “Trata-se de uma avaliação interativa, [...] associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”.

No entanto, a forma mais antiga, ainda é utilizada nos tempos de hoje, porém a segunda é mais elaborada e requer não somente ações pontuais como acompanhamento sistemático ao/à estudante, talvez a confusão das intenções avaliativas esteja neste aspecto, no campo das intenções, segundo Fernandes (2006, p. 24). Isto foi demonstrado pelas práticas não condizentes com o tipo de avaliação que registraram nos seus documentos. Portanto, para Fernandes (2006) a melhor denominação seria avaliação na perspectiva de avaliação formativa, pois

Consequentemente, importa salientar que o que se tem vindo a construir teoricamente e o que se pretende pôr em prática, é uma alternativa concreta à avaliação formativa de natureza behaviorista e a uma avaliação de contornos relativamente mal definidos, de intenção formativa ou apenas pontualmente formativa, intuitiva, pouco fundamentada teoricamente, que também se pratica em muitas salas de aula, e que impropriamente se designa como formativa. (Idem, p. 26).

Diante disto, os membros do Grupo realizaram a leitura da bibliografia²⁸ sugerida no grupo de estudos CEMEPE/UFU. E optou pelo campo teórico de avaliação formativa na perspectiva de Fernandes (2006), ou seja, na perspectiva de avaliação para as aprendizagens.

O referido autor contribuiu para o aprofundamento teórico da discussão das contradições conceituais sobre avaliação formativa. Assim se tornou central discutir a avaliação formativa ou avaliação formativa alternativa, como ele a denominou, no sentido humanizador e com foco na melhoria das aprendizagens, colocando professor e aluno como centro do processo formativo. E que as percepções deles possam ser mostradas pelos *feedbacks* de qualidade, onde currículo e didática estejam a favor de ambientes favoráveis, onde todos/todas possam aprender.

Mas para compreender melhor o que Fernandes (2006) relata sobre as contradições conceituais e sobre a denominação que ele utiliza, buscou-se em Esteban (2002) uma

²⁸ A bibliografia estudada foi apresentada no quadro informativo junto ao cronograma de atividades do referido grupo de estudo.

afirmativa pontual e que irá contribuir de modo geral às prerrogativas de Fernandes. Refere-se a afirmativa sobre avaliação formativa: “seus resultados e práticas implicam na continuidade da avaliação como controle, seleção e adaptação” (ESTEBAN, 2002, p. 13), ou seja, a avaliação formativa possui aparência democrática, mas os resultados revelam o processo seletivo e excludente. Foram identificadas nas escolas práticas lúdicas e diversificadas, lendo e analisando o registro do mapeamento, dentro de um sistema que exige a prova e a nota como resultado desta avaliação, que acaba por selecionar quem aprova de quem não aprova, de quem está apto daquele que não está. Colocando ainda as avaliações externas como reforço desses processos exclusivamente. As escolas visitadas, conforme os Planos de Formação analisados pelo Grupo de Estudo, as escolas tentavam realizar práticas de avaliação formativa, porém elas não se consolidam por completo como tais devido às situações que Fernandes (2006) compreende que

Essa situação é normalmente atribuída a razões tais como: a) limitações das formações dos professores; b) dificuldades na gestão do currículo; c) concepções errôneas dos professores acerca da avaliação formativa; d) inadequações na organização e funcionamento das escolas; e) pressões da avaliação externa; e f) extensão dos programas escolares (idem, 2006a, p. 39).

Neste sentido, Esteban (2002, p. 14) aponta para uma radicalização na estrutura da escola, a fim de que, seja consolidada uma “pedagogia multicultural e democrática” transformando a lógica da exclusão em lógica da inclusão.

Diante disso Fernandes (2002) refere-se à aprendizagem como:

Processo ativo de construção mental e de atribuição de significados. Aprender coisas novas pode ser facilitado, dificultado, ou até impedido, pelo sistema de concepções das pessoas e pelas suas estruturas de conhecimento preexistentes. As aprendizagens são processos marcadamente sociais e, como tal, o que se aprende é determinado social e culturalmente. As interações sociais apoiam o desenvolvimento das competências cognitivas. A metacognição, o autocontrole e a autorregulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente e novas aprendizagens são determinadas pelos conhecimentos prévios e pelas perspectivas culturais que se sustentam. (2006a, p. 21-22).

Assim, considerando o aspecto político da avaliação, principalmente quando interrompem os processos de escolarização de crianças, jovens e adultos por meio da reprovação, ao contrário, a avaliação formativa possibilita a quebra desta lógica perversa e excludente. E passa a dar oportunidade às aprendizagens, favorecendo assim autoestima e a participação do/da estudante sobre seu próprio aprender e o/a professor/a passa a promover

formas de aprender, visando a superação das barreiras da aprendizagem e das barreiras sociais.

A avaliação formativa, não sendo uma panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza, um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social (idem, 2006b, p. 43).

Se parcela significativa de profissionais da educação não incorporou o sentido e significado de avaliação formativa, como considerar como formativas aquelas práticas lúdicas e com o uso de técnicas esporádicas? Percebe-se a pertinência das elaborações de Fernandes (2006), quando afirma que a escola trabalha desconhecendo o que seja avaliação formativa, dá sentido e peso às avaliações externas, pois elas estão na contramão das avaliações formativas.

Deste modo, a avaliação formativa, diante do que podemos apreender da realidade das escolas, pôde caminhar, mesmo convivendo com o sistema definido como quantitativo, pois as práticas avaliativas emancipatórias, fomentam processos pedagógicos e sociais de compreensão da realidade, levando a comunidade interna e externa a cogitarem processos sociais rumo às práticas inclusivas e abrangentes. Algumas propostas citadas pelas escolas se constituíram somente a partir de intenções formativas (FERNANDES, 2006b) ou como práticas avaliativas que buscam romper com a concepção avaliativa classificatória.

Os dados encontrados na matriz situacional mostraram que duas escolas situadas na zona leste da cidade possuem aspectos da avaliação formativa, visto que articulavam a ludicidade no processo de avaliação e ainda não utilizavam instrumentos de avaliação e sim utilizavam métodos de avaliação, ou seja, não utilizavam apenas provas e testes, mas também autoavaliação, rodas de conversa, portfólio, fichas de leitura, relatórios, conselhos de classe, dramatizações, registros, entre outros métodos. Verificamos ainda que estas escolas dialogam com as famílias sobre os resultados das avaliações por meio das reuniões e pelo blog da escola, e as famílias tinham acesso ao diário eletrônico e respondiam a um questionário de como as famílias e escola podiam auxiliar melhor o/a estudante nos processos de aprendizagem e davam feedback aos estudantes e famílias.

Nesse sentido, todas essas atividades avaliativas, só são consideradas formativas se desenvolverem a autonomia, se forem colaborativas, reguladoras, interventivas, e se os resultados forem tratados através do feedback.

Além do feedback, Fernandes (2005) dá continuidade ao debate sobre outros

princípios necessários para que o/a professor/a realize práticas de avaliação formativa alternativa: integrar ensino, aprendizagem e avaliação. Além de selecionar tarefas adequadas, contextualizadas; interativas e diretamente relacionadas com a aprendizagem; aplicar o princípio da triangulação: desenvolver a transparência nos processos avaliativos quanto aos objetivos, critérios e finalidade e; analisar as técnicas, os tempos, espaços e contextos da avaliação²⁹.

Os dados coletados na referida ajuda memória mostram que no Grupo de Estudo CEMEPE/UFU discutiu-se qual seria a melhor metodologia a ser utilizada quanto aos estudos realizados dos mapeamentos sobre avaliação com base na realidade das escolas municipais e a forma como esses dados seriam apresentados ao grupo. Decidiu-se que os/as participantes/formadores/as iriam se dividir pelo seu Núcleo.

A coleta dos dados seria individual e a divisão da quantidade de escolas a serem pesquisadas ficou acordada que seriam por polo. Para a apresentação dos dados no seminário, cada Grupo de Estudo CEMEPE/UFU definiria a melhor forma utilizando os recursos adequados. Para o embasamento dos estudos as coordenadoras apresentaram um considerável aporte teórico, divididos pelos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e avaliações externas.

Para apresentar essa base teórica, com informações sobre concepções, tipos e procedimento de avaliação presentes nas obras dos autores estudados, a seguir o Quadro III.

²⁹ Entende-se por contexto de ensino, de aprendizagem e de avaliação as relações estabelecidas “por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o *feedback*, a regulação feita por professores e alunos, a autorregulação e a autoavaliação” (FERNANDES, 2006b, p. 41).

QUADRO III- AUTORES, TÍTULO DAS OBRAS, CONCEPÇÃO, TIPOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO - BASE TEÓRICA DO GRUPO DE ESTUDO:

Autores	Título da obra	Concepção de avaliação	Tipos e Procedimentos de avaliação
Benigna Villas Boas	Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. p. 175-212.	Avaliação Formativa e do conhecimento. Sendo importante o confronto entre teoria e a prática, enquanto processo de formação do conhecimento.	“O trabalho com o portfólio tem se apoiado em seis princípios básicos (Villas Boas, 2001, p. 207): a construção pelo próprio aluno, possibilitando-lhe fazer escolhas e tomar decisões; a reflexão sobre as suas produções; a criatividade, porque o aluno escolhe a maneira de organizar. O portfólio e busca formas diferentes de aprender; a autoavaliação pelo aluno, porque ele está permanentemente avaliando o seu progresso; a parceria professor-aluno e entre alunos, eliminando-se ações e atitudes verticalizadas e centralizadoras; a autonomia do aluno perante o trabalho”.
Domingos Fernandes	Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação , CIED – Universidade do Minho/PO. 2006, 19(2), pp. 21-50.	A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX (ver, por exemplo, Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971), pouco tem a ver com a avaliação formativa, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos.	Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de auto regulação das aprendizagens.

Cipriano Carlos Luckesi	Sobre notas escolares: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014. 120 p.	Denota a preocupação política e social ao abordar as notas escolares como fetiche no sistema educacional vigente no país. Para ele, as notas escolares reproduzem a exclusão social, pois atuam contra um modelo educacional democrático que teria como objetivo “[...] um ensino de qualidade, um ensino em que todos aprendem o necessário dentro de uma determinada cultura num determinado momento histórico” (LUCKESI, 2014, p. 97). A solução apontada é o investimento “na qualidade de ensino-aprendizagem” para que “todos os estudantes” possam aprender o necessário. (LUCKESI, 2014, p. 98).	O autor sustenta que os instrumentos de coleta de dados para a avaliação consistem em um recurso metodológico quando utilizados no contexto educacional, pois são esses instrumentos que solicitam ao educando que mostrem seu nível de aprendizado acerca do conteúdo ensinado. Para ele, a falta de cuidado no tratamento metodológico na elaboração dos instrumentos de coletas de dados para a avaliação pode gerar uma distorção referente ao desempenho dos educandos. “E, então, podemos concluir que, se os dados sobre os quais se assentam as notas escolares são distorcidas em função dos instrumentos utilizados para sua coleta, elas também são distorcidas, isto é, não apresentam uma realidade” (LUCKESI, 2014, p. 73).
Jefferson Mainardes	A Escola em Ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez (2009).	Na escola organizada em ciclos, a reprovação acontece apenas ao final de cada ciclo, sendo totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão no processo de ensino e aprendizagem, para a transformação de um sistema não seletivo e não excludente.	A organização do sistema seriado se caracteriza por ser “transmissiva”, pois organiza os tempos e espaços dos docentes e dos alunos em torno dos conteúdos que deverão ser transmitidos de caráter “precedente” e “acumulativo” e que estabelece a organização dos bimestres e séries, acumulando-os em etapa subseqüentes, por isso todos devem observar os conteúdos transmitidos num mesmo tempo médio e os que não se adequarem serão reprovados.
Luis Carlos de Freitas	Ciclos, Seriação e Avaliação - confronto de lógicas. São Paulo: Moderna. (2003). 96p.	A concepção se apresenta na lógica de ciclos e na lógica seriada dentro das escolas, onde o ciclo possibilita a escola ensinar tudo a todos dentro do próprio sistema capitalista, havendo ampliação do tempo para consolidação das aprendizagens, enquanto que a seriação não respeita o tempo de aprendizagem de um estudante para outro. A progressão continuada por ciclos possibilita a garantia da avaliação do processo de aprendizagem	A progressão continuada por ciclos exige avaliação continuada e recuperação paralela ao longo do ano. Assim, exige que cada aluno seja tratado de forma individual e que haja um plano educacional para cada um.

Madalena Freire	Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.	A autora discute sobre a necessidade de uma sistematização da observação para que se torne subsídio para a avaliação, seja inicial, formativa ou somatória.	A observação avalia, diagnostica a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com conteúdos do sujeito, da realidade) os desafios da zona proximal do conhecimento a ser explorado. “Podemos concluir, portanto, que o fato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento, pois, todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade.”
-----------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa sobre leituras realizadas pelo Grupo de Estudo em Avaliação Educacional CEMEPE/UFU.

Em relação ao Quadro, é importante destacar que os referidos autores desenvolveram seus estudos acerca da avaliação escolar e avaliação em larga escala, sendo variadas as denominações dadas à avaliação escolar na perspectiva da avaliação formativa/para as aprendizagens.

Há uma grande variedade de designações utilizadas no campo da avaliação para abordar e identificar práticas avaliativas que tenham a finalidade de melhorar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como característica a orientação, a regulação, a integração e a contextualização, como por exemplo, a avaliação: da aprendizagem (PACHECO, 1998; HOFFMANN, 2001, LUCKESI, 2011); ou **para** a aprendizagem (FERNANDES, 2006a; VILLAS BOAS, 2009; LOPES e SILVA, 2012); emancipatória (SAUL, 1988); mediadora (HOFFMANN, 1993); dialógica (ROMÃO, 1998), inclusiva (PACHECO, 2007); dialética (VASCONCELLOS, 1995), diagnóstica (LUCKESI, 2011), dentre outras. (CAMARGO & MENDES, 2013, p. 375-376).

Portanto, os/as referidos/as autores/as possuem aproximação conceitual. Além disso, os objetivos e as estratégias utilizados pelo grupo de estudo CEMEPE/UFU e o campo teórico da formação evidenciou aproximações no que se referem à concepção de avaliação escolar na perspectiva da avaliação formativa, inclusiva e não classificatória, pois desta perspectiva puderam ser analisados os dados das escolas na elaboração da matriz situacional, para assim compor dados sobre concepção, tipo e procedimentos avaliativos presentes na Rede Pública Municipal de Ensino.

Ainda na análise da segunda ajuda memória, ela nos confere que o grupo ganhou novos integrantes devido terem interesse em contribuir com a análise dos dados, pois tinham proximidade com a temática avaliação. Neste sentido, foram feitas as devidas apresentações dos novos integrantes, do qual totalizavam 22 participantes e em seguida a apresentação dos dados coletados. Cada participante apresentou o que produziu sobre seu respectivo polo através dos Planos de Formação (PF).

Na análise dos dados coletados na *matriz situacional*, que foi composta por um quadro dividido em três partes, a primeira pelo: Nome da Escola, a segunda pelas Demandas/Fragilidades e a terceira parte pelas Possibilidades/Práticas Inovadoras. Verificou-se que dos dados apresentados pelo grupo, foi possível colher os seguintes números: Polo Sul - analisou 11 escolas de ensino fundamental. Polo Norte - 15 escolas de educação infantil e 11 de ensino fundamental. Polo Leste - Não citou o número de escolas, mas houve a referida análise. Polo Centro - analisou todas as 06 (seis) escolas do referido polo. Polo Oeste - analisou 34 escolas.

Deste total, seguem as atividades avaliativas citadas por escolas de ensino infantil: fotos, diário de bordo, portfólios, registro de atividades, autorretrato, escrita do nome, interação/comportamento, vivências em sala de aula e relatórios dos professores. Os pontos considerados como fortes: Avaliação participativa. Avaliação processual e contínua. Foram citados como problemas: Compreender a construção do portfólio. (MATRIZ SITUACIONAL, 2015).

As escolas de ensino fundamental citaram como atividades avaliativas:

“Portfólio, ficha individual de aluno, avaliação processual e formativa, auto avaliação, avaliação somativa e formal. Reforço escolar. Processual e diagnóstica, sendo no final de cada mês, tem atividade de registro para formalizar, caderno Vai e vem (família comunica com a professora). Conselho de classe, auto avaliação dos alunos, pais e responsáveis na participação deles na vida escolar, através de instrumental a ser elaborado pelos professores e equipe escolar. Realização de atividades lúdicas como Gincanas multidisciplinares e Campeonatos (Tabuada, cálculos mentais e conhecimentos gerais), com intencionalidade competitiva e interativa, provas, atividades externas (BRASIL, SIMAVE), sem se preocupar com o qualitativo e sim com o quantitativo”. (MATRIZ SITUACIONAL, 2015, p.01).

Segundo essas escolas, a avaliação será formativa, de maneira contínua. Somativa, formativa, qualitativa e contínua. Haverá também observações de atitudes e comportamentos, análise do desempenho acadêmico, observação de mudanças comportamentais e atitudinais. Será realizada de forma contínua através de participação do aluno: caderno, tarefas, provas, trabalho em grupo e individuais, produção de textos, artes, música e apreciação. Citaram como problema o sistema educacional enquanto forma fechada de avaliar, pois as provas precisam existir. (MATRIZ SITUACIONAL, 2015).

Assim, tendo como base nos dados analisados, pudemos observar que nem todos os tipos de atividade ou métodos avaliativos identificados foram desenvolvidos de acordo com os princípios da avaliação formativa. Algumas propostas se constituíram somente a partir de

intenções formativas (FERNANDES, 2006b) ou como práticas avaliativas que buscam romper com a concepção avaliativa classificatória. E algumas delas fizeram reforçar a avaliação classificatória, pois alimentaram competições e não foi observado acompanhamento nem o feedback.

Ainda neste encontro discutiu-se novamente sobre o seminário de avaliação definidos para cada grupo, e realizaram-se aulas no laboratório de informática para aprender sobre o software Dropbox como recurso cumulativo de dados, do qual seria utilizado para guardar os dados e todos os recursos usados pelo grupo que poderia assim servir de base de dados para as professoras pesquisadoras. Outro aspecto discutido nesta reunião foi a futura criação dos Cadernos Temáticos como recurso de estudos para estudantes, professores/as, pedagogos/as, diretores/as, vice-diretores/as que queiram aprofundar o conhecimento sobre avaliação educacional, auxiliando-os nos estudos autônomos, dentro das escolas.

Na abertura de cada apresentação dos seminários foi desenvolvida a dinâmica: Diálogos Coletivos intitulado de “Enrola e não desenrola³⁰” que teve o objetivo de aflorar os sentimentos nos 22 participantes de sorte a suscitar a sensibilidade, nos inspirar para o conhecimento e para a atitude.

Para a apresentação dos seminários, utilizou-se data show, vídeos, entrevistas, livros e dialogávamos sobre os tipos de avaliação, seus respectivos autores e formas de avaliar a partir da modalidade de avaliação estudada. Conhecemos os/as autores/as e seus respectivos pensamentos sobre as diversas avaliações já exposto anteriormente. Podendo assim, compreender a lógica capitalista neoliberal que define as ações excludentes e vimos que a principal forma de exclusão é quando a escola acentua esta lógica através de posturas tradicionais, ancoradas na perversidade, fazendo que /a estudante perca a chance de aprender. Vimos ainda no campo da educação infantil a necessidade da observação sistematizada e o relatório descritivo, devendo fazer parte do processo avaliativo da criança a partir dos 04 anos de idade e com validação para o ensino fundamental, exigência da Lei 12.796/2013.

Os textos estudados pelo Grupo de Estudo em Avaliação Educacional CEMEPE/UFU foram selecionados com os objetivos específicos de que complementassem a necessidade de superar dúvidas conceituais, exigindo estudos e pesquisas autônomas. Após estas etapas, foi possível colocar em prática os saberes que estavam sendo adquiridos aplicando em orientações às escolas e no desenvolvimento de outras atividades educativas, como

³⁰ A referida dinâmica é composta pelo momento da inspiração- através da obra de quatro artistas uberlandenses, vistas separadamente, objetivando por fomentar inspiração e sensibilidade de sorte que, este momento provocaria os sentidos e os significados.

direcionamento do PPP, revisão de metas que a escola elaborou e ainda a escrita de documentos dentro do planejamento como formadores. Estas ações foram subsidiadas pelo acompanhamento das coordenadoras do Grupo de Estudo, de modo, que questões teóricas metodológicas e a leitura de concepções de avaliação, bem como formação de professores/as e a avaliação dos processos educativos puderam ser revistos e melhor compreendidos a partir da base conceitual estudada.

Nessa perspectiva, os membros do Grupo pesquisaram sobre os autores e suas referidas linhas epistemológicas sobre avaliação escolar, no sentido de compreender os processos, evoluções e seus reflexos na aprendizagem ou não aprendizagem na ação educativa.

É necessário que o aluno: a) conheça o que se espera dele (objetivos da aprendizagem); b) seja capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o esperado; c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis. Essas condições são satisfeitas simultaneamente; não são etapas a serem vencidas isoladamente (SADLER, 1989, p. 121 *apud* VILLAS BOAS, 2010, p. 39-41).

Após as apresentações dos seminários o grupo pôde realizar a avaliação e auto avaliação, colocando os aspectos positivos e negativos sobre a metodologia, os textos/artigos, os seminários, os estudos autônomos e em grupo, além da abordagem conceitual realizada pelas professoras/ coordenadoras. Cada participante recebeu ainda, um pedaço de tecido como lembrança deste momento, pois o sentido desta ação foi pontuar os resultados do processo formativo.

A verdadeira auto avaliação não se articula com nota; tem o sentido emancipatório de possibilitar ao aluno refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar as suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da auto avaliação pelos alunos e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los (VILLAS BOAS, 2010, p. 54).

Sobre o último documento do grupo de estudo analisado, *Relatório final do Projeto Capacitação intitulado de Projeto: Grupo de estudos em avaliação educacional na rede municipal de ensino de Uberlândia- Qual o lugar da avaliação na escola?* Mostrou que é composto por introdução, metodologia e referências, e trata do relatório conclusivo da formação continuada e em serviço em avaliação educacional desenvolvida pelas professoras no CEMEPE, que se registra a concepção formativa, a base teórica metodológica e o resumo sobre o fechamento da licença capacitação no VI Congresso Internacional de Avaliação, ocorrido em Fortaleza.

Inicialmente o conteúdo do relatório tem referência na Lei n. 11.444/13 e nos indicadores de qualidade definidos como indicadores que referenciam a qualidade de educação social na cidade e na RMPE a partir da referida lei. Os objetivos da formação estavam vinculados ao estreitamento do vínculo entre Universidade e a Rede Municipal, para fortalecer por meio de subsídios teórico-práticos em avaliação educacional, o trabalho desenvolvido na rede e criar grupos de estudo formais na rede na temática avaliação e suas modalidades. Sua principal premissa está na preocupação de entender os vários e complexos modos que as escolas funcionam e na compreensão das culturas dominantes de avaliação, de sorte que na compreensão da realidade, busca-se transformá-la.

A metodologia definida para esta formação contemplou a definição dos participantes, dos quais deveriam ter participantes dos 05 (cinco) polos e pelo menos um participante de cada núcleo do CEMEPE. O referido documento coloca a metodologia em duas dimensões: As leituras dos textos eram realizadas em grupo, individual ou coletivamente e em outro momento de discussão coletiva por meio da dinâmica “Enrola não, desenrola” composto pelo momento da inspiração- através da obra de quatro artistas uberlandenses, vistas separadamente, objetivando por fomentar inspiração e sensibilidade de sorte que este momento provocaria os sentidos e os significados sobre o tema. Em seguida, interpretar e identificar a problematização de situações concretas no interior das escolas, e desta interpretação, levantou-se os diferentes entendimentos e concepções sobre avaliação escolar.

Sobre o item de aprofundamento teórico a proposta implementada foi a de apresentar fragmentos de texto e artigos de autores/as da área, de forma que possibilitou estabelecer novas formas de interpretações a partir da problematização achada nas interpretações que surgiam sobre a temática e sobre as escolas. Ao final, ocorreu o debate a partir dos seminários com base no roteiro de discussão e ainda, houve o planejamento de ações do grupo que remetessem à transformação da prática, a reflexão e ação com autonomia da prática educativa apoiada por recursos como filmes, documentários, livros, objetivando a complementação e ampliação das discussões.

Em decorrência da análise dos dados coletados pelo Grupo de Estudo CEMEPE/UFU sobre a concepção, tipos e procedimentos de avaliação na Rede Pública Municipal de Ensino, no período de 2013 a 2016, foi possível identificar a necessidade da continuidade dos estudos e houve o planejamento da formação continuada em serviço para as Pedagogas da rede sendo realizada em setembro de 2015.

Para esta formação a metodologia utilizada foi divisão dos grupos em educação infantil e ensino fundamental, sendo que para este grupo, houve a divisão dos/as participantes

em 12 grupos menores, havendo a leitura e discussão interna, em seguida um representante de cada grupo relatou o assunto, se apoiando num trecho do texto e abrindo para discussão no coletivo. Os textos trabalhados foram: Prova dissertativa (MENDES, 2006), a atual prática da avaliação educacional escolar: manifestação e exacerbação do autoritarismo (LUCKESI, 2014); Distorção epistemológica: contrabando entre qualidade e quantidade nas notas escolares (LUCKESI, 2014); Os estudantes e a avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2011); Avaliação formativa: aliada do aluno e do professor (VILLAS BOAS, 2008), A prova como procedimento avaliativo (SILVA, 2015); Avaliação, Participação e negociação (SORDI E FREITAS, 2013); Avaliação Formativa Alternativa (FERNANDES, 2006), A educação na cidade (FREIRE, 1991), Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino (FREITAS, 2007); A avaliação formativa como possibilidade de concretização dos nossos discursos (MENDES, 2008) e Para uma teoria da avaliação formativa (FERNANDES, 2006) e Portfólio (HOFFMANN, 2010).

Os referidos textos trazem claramente a concepção de avaliação na perspectiva da avaliação formativa e não classificatória, de modo que as estratégias vinculadas aos objetivos foram significativamente refletidas nesta formação. Para educação infantil discutiu-se sobre o uso do portfólio como estratégia lúdica. Segundo Villas Boas (2010), o portfólio, além da entrevista e das observações como componente importante para ser inserido no trabalho, pode enriquecer o cotidiano escolar e proporcionar a ludicidade.

Sobre as avaliações externas a partir dos resultados da pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, Villas Boas (2009) afirmou ainda que

As limitações para a efetivação de práticas avaliativas formativas nas escolas geralmente estão em torno das distorções e distanciamentos existentes entre a avaliação realizada na escola e a avaliação conduzida pelos sistemas de ensino, ou as avaliações externas: classificação, ranqueamento e competição entre as escolas, gerando pressão externa e interna, pouca melhoria do trabalho pedagógico e consequentemente, na aprendizagem dos alunos. (VILLAS BOAS, 2019 *apud* CAMARGO & MENDES, 2013).

Sobre a prova o texto referendado na formação para pedagogos/as, acentua que as provas devem perder o peso valorativo, mas devem existir, “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem-feitas, atingindo o seu objetivo, que é, se houve a aprendizagem de conteúdos relevantes” (MORETTO, 2001, p. 96). A prova foi muito discutida, na metodologia que o grupo utilizou, houve a análise de comandos de avaliações diversas do ensino fundamental I e II, onde foi possível verificar as contradições nos objetivos em relação ao enunciado e à

correção com a resposta dada pelo/pela estudante, no qual foi apresentada a forma mais adequada de obter respostas próximas aos objetivos propostos por professores e professoras, além de analisar a pontuação dada a elas, segundo a perspectiva de Moretto (2008). No grupo de pedagogos/as da educação infantil, discutiu-se sobre a importância do portfólio para a construção do conhecimento, os processos de formação deste recurso e apresentou-se ao grupo portfólios da escola ESEBA (Escola de Educação Básica/UFU), para compor inspirações de trabalho. O grupo manuseou o material, tirou dúvidas sobre sua construção e realizou registros fotográficos.

Desta forma, Sordi (2001) resgata que é preciso recriar uma nova cultura avaliativa, pois ela é uma conquista pessoal, que traduz a disposição individual, produzindo as condições objetivas e subjetivas necessárias à mudança coletiva.

Outra ação formativa ocorrida na rede em avaliação escolar foi desenvolvida pelas professoras-coordenadoras da UFU para diretores/as, vice-diretores/as e inspetores do ensino fundamental no dia 11 de setembro de 2015 no auditório Cícero Diniz em Uberlândia, intitulada de “Avaliação para as aprendizagens: concepções, tendências e desafios no processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola”. A concepção, tipo e procedimentos de avaliação desenvolvida nesta formação referendaram os aspectos da avaliação formativa, emancipatória, para as aprendizagens, negociada, acompanhada e contextualizada.

Assim, a análise dos documentos do Grupo evidenciou teorias e metodologias vinculadas ao campo da avaliação formativa e emancipatória e compromisso com a formação de professores/as, pedagogos/as, diretores/as e inspetores/as vinculada às demandas e necessidades dos/as profissionais que atuam nas escolas.

Tendo em vista os resultados das análises entrecruzadas dos documentos relativos ao referencial teórico que embasaram as ações formativas em avaliação da Rede de Ensino, destaca-se a proximidade entre as elaborações dos autores presentes nessas ações formativas. Esta afirmativa foi verificada através da pesquisa sobre as referências contidas nos planos de formação através da matriz situacional, nas atividades do Grupo e, ainda, no modo de conceber avaliação expressa nos outros documentos analisados como a "Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente", OTP 2015 e 2016, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Ajuda Memória, Matriz Situacional e Relatório final do Projeto Capacitação intitulado de Projeto: Grupo de estudos em avaliação educacional na rede

municipal de ensino de Uberlândia- Qual o lugar da avaliação na escola?

A linha conceitual e epistemológica destes autores vincula-se à lógica de uma avaliação formativa, seja avaliação da aprendizagem ou para a aprendizagem, campo central de estudos e discussão realizada pelo Grupo de Estudo em Avaliação CEMEPE/UFU, realizada nas formações com professores/as, gestores/as, pedagogos/as e inspetores/as.

De acordo com Villas Boas (2009, p. 39), no “Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”, pois trazem as concepções semelhantes.

É importante destacar que os/as autores/as que as escolas estudaram e que o Grupo de Estudo estudou também estão em proximidade teórica, de modo que este fator pode contribuir fortemente na formação de concepção sobre avaliação educacional que atenda as expectativas sociais para as aprendizagens. As contribuições teóricas destes autores/as podem ampliar, portanto, a compreensão do que venha ser práticas formativas reais e favorecer a mudança da lógica excludente da avaliação. Mas, para que essa compreensão de avaliação seja majoritária na Rede Pública de Ensino há um caminho a ser percorrido.

Assim, para a reflexão e sistematização de boas práticas avaliativas e para que se compreendam a concepção, tipos e procedimentos e os diferentes resultados que as avaliações causam no processo educativo de estudantes, será preciso continuar o estudo e favorecer tomada de decisão coletiva, visando consolidação de ações que fujam de práticas conservadoras. A avaliação formativa está baseada no respeito recíproco entre todos/as os/as atores/as do processo e sendo realizada, segundo Villas Boas (2010) com seriedade, com rigor e responsabilidade, possibilita a criação de uma cultura avaliativa, onde todos/as possam fazer parte deste processo de avaliar e ser avaliado. Para isso, as escolas precisam permanecer com os estudos “in loco” e a discussão com vistas a refletir sobre a própria prática. E como mostrou os resultados da pesquisa, contar com Grupos de Estudo em avaliação para formar formadores que poderão auxiliar o processo formativo, vinculado às demandas formativas das escolas e constituir-se em auxílio importante para a reflexão-ação-reflexão.

Sobre formação contínua, para Marcelo García e Vaillant (2012), é através da formação recíproca que os sujeitos defrontam com contextos de aprendizagem que possibilitem a busca de objetivos para o fomento pessoal e profissional. Formar-se pressupõe troca de experiências, interatividade com os pares e, sobretudo, aprendizagens. Além das formações em serviço é necessário ainda que as políticas públicas de formação tenham continuidade no sentido de possibilitar o desenvolvimento de cultura de formação.

Como mostrou os resultados da pesquisa, formação contínua e em serviço por meio de

grupo de estudo ou sob outras formas de estudo possibilitaram reflexões sobre práticas não classificatórias. Assim, os tipos de avaliação e os procedimentos utilizados para avaliar, o conhecimento dos indicadores de qualidade social da educação divulgados na Carta, tomada como fonte de dados, e a clareza de educação reverberada pelo PPP e Regimento Interno são relações pedagógicas que interferem diretamente nos resultados internos, nas aprendizagens de estudantes e de professores/as e, conseqüentemente, exige a prática da avaliação integrada dos processos educativos e seus desdobramentos quanto ao lugar da avaliação externa e interna.

Isso porque, a análise revelou que a forma como a Secretaria de Educação, CEMEPE, as assessorias e a própria escola conduziram as ações acerca do Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, os Planos de Formação, as formações “in loco”, as OTPs, o auxílio dado pelos/as inspetores/as, e como o grupo de estudantes e de famílias participaram deste movimento delineou ações formativas e práticas entrelaçadas de avaliação das diferentes dimensões da educação, em contexto de busca de implementação da gestão democrática dos processos educativos e da qualidade social da educação.

Verificou-se, ainda, que estudos desenvolvidos pela rede pública de ensino municipal dentro e fora das escolas contribuíram para a conscientização dos papéis educativos desses espaços e reconhecimento de que, por meio do estudo e ações coletivas, as práticas podem ser transformadas, implicando aspectos sociais, políticos e econômicos. Por isso, a rede precisa continuar com as discussões sobre os problemas de cada unidade escolar e no coletivo encontrar as proposições para superá-los, necessitando, contudo, de espaços e tempos dentro do calendário escolar para o fomento de práticas e discursos afinados com a realidade que os cerca.

Portanto, os documentos revelaram dados muito além dos números do SIMAVE e das avaliações internas no referente às provas e notas, mas indícios de que a educação precisa passar por constante avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e das condições de ensinar e aprender, em cada unidade escolar. Visto que ela propicia um olhar atento para os problemas da escola, as políticas públicas e a elaboração coletiva das soluções a partir de indicadores que ela precisa partilhar para intervir, sem abandonar as lutas para que o Estado assuma integralmente o financiamento da educação pública e gratuita.

3.3. Avaliação Integrada dos Processos Educativos

Considerando os achados da pesquisa sobre avaliação dos processos formativos de

estudantes, profissionais da educação e suas condições de aprender e ensinar e, por conseguinte, da produção dos resultados educacionais, destaca-se o uso da Avaliação Integrada dos Processos Educativos na análise de documentos, tomados como fontes de dados; categoria esta, estabelecida após a leitura dos referidos documentos.

A Avaliação Integrada dos Processos Educativos as ações formativas participativas apresentadas e desenvolvidas por estudantes e profissionais da educação, a compreensão do que seja educação de qualidade social referenciada por meio dos indicadores de qualidade, além do fortalecimento dos entes municipais e estaduais, fomentou debate reflexivo sobre a melhoria do projeto educacional e social desta cidade e a proposição de que é pertinente ampliar os indicadores de qualidade social da educação. Esta categoria também contemplou a dimensão humana, intelectual, física, social, cultural e emocional de estudantes e profissionais enquanto seres de direitos e visto como agentes autônomos e coletivos.

Neste sentido, ao analisarmos os documentos, foi possível verificar que as produções culturais que aconteceram nas escolas de diferentes bairros, desenvolvidas por estudantes, profissionais dessas escolas, do CEMEPE e da SME, e as práticas formativas como a construção de metas através da Lei 11.444/13, das OPTs 2015 e 2016, entre outras, contribuíram para uma avaliação mais abrangente dos problemas e soluções educacionais e sociais.

O sentido e significado da educação integrada e a avaliação integrada dos processos educativo visualizados nos referidos documentos coadunam com a perspectiva de educação transformadora a que Paulo Freire (1983) defende, tendo a escola como lócus identitário e específico, é um espaço privilegiado para as ações formativas e transformadoras dos sujeitos que nela estão. O sentido discutido sobre avaliação integrada perpassa pelo entendimento também da educação integral na medida em que coloca o tempo e espaço escolar em ampliação, mas que dele se faz uma avaliação do processo de permanência e transformação a que os sujeitos estão participando. Isto foi possível identificar, como exemplo, por meio do extinto programa Mais Educação³¹, do qual possibilitou que crianças e adolescentes, na gestão de 2013 a 2016, permanecessem na escola por mais quatro horas, participando de atividades de dança, teatro, música, horta, artesanato, reforço escolar, esporte, informática, entre outras.

³¹ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação 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, por meio de atividades optativas nos macro campos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Mais informações em www.portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao.

O Manual do Programa Mais Educação define que a educação integral deve estar ligada com a vida do/da estudante na intenção de erigir o processo de ensino e aprendizagem:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 01).

Outras estratégias identificadas na avaliação integrada dos processos educativos foram visitas às unidades escolares realizadas pela equipe da SME, para identificar as condições de infraestrutura disponíveis, por meio da avaliação dos prédios, mobiliário e segurança das unidades escolares. O resultado dessa avaliação mostrou condições ruins que impactavam negativamente os processos formativos e as condições de aprender e ensinar.

Na avaliação integrada dos processos educativos, também, foi possível avaliar a participação dos/das estudantes em eventos, ações ou produções na escola e no bairro por meio do Grêmio Estudantil Livre pelo Direito de Ensinar e Aprender.

Outra ação formativa desenvolvida na perspectiva da avaliação integral dos processos educativos foi a parceria realizada entre a SME e a Universidade Federal de Educação/UFU no fomento de estudos e palestras para os/as profissionais da educação como contribuição para se atingir os objetivos propostos na Lei 11.444/13.

Neste sentido, houve a Avaliação Integral dos Processos Educativos no referente à valorização da diversidade cultural dos sujeitos por meio dos projetos e programas propostos pela SME, na reflexão dos resultados educacionais que selecionam e expulsam estudantes das escolas, das condições de ensinar e aprender, das práticas pedagógicas dos/das profissionais da educação, da infraestrutura e da formação continuada e em serviço dos profissionais da educação. E, ainda, das políticas públicas que foram desenvolvidas na tentativa de superar as desigualdades pedagógicas, sociais, econômicas e políticas, para a construção de processos participativos e democráticos.

3.4. Contribuições da pesquisa para a continuidade da reflexão-ação sobre avaliação escolar: O blog da Avaliação e PPP.

Os resultados da pesquisa intitulada “**Ações formativas em avaliação escolar: desvelando a formação continuada dos/das profissionais da rede pública municipal de educação infantil e ensino fundamental- 2013 a 2016**” permitem afirmar a necessidade da continuidade das discussões coletivas, no interior das escolas e fora dela, com estudantes, professores/as e demais profissionais que ali atuam; discussões estas centradas na avaliação como eixo estruturante do PPP.

Nessa perspectiva, é necessário refletir sobre atualização e reescrita dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP - e dos Regimentos Internos para que as intenções avaliativas estejam sempre em pauta e fomentar formações contínuas vinculadas aos problemas das escolas, destacando processo de análise dos resultados educacionais e a compreensão sobre a produção desses resultados, tendo em vista a qualidade social da educação e a garantia de direitos educacionais.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a continuidade das ações formativas sobre avaliação escolar, analisadas na referida pesquisa, de sorte que as concepções, tipos e procedimentos em avaliação possam traduzir em práticas não excludentes dentro e fora da escola, vinculando-as ao campo da avaliação formativa e emancipatória.

Mas, essas ações formativas demandam, também, a criação de diferentes espaços de comunicação. E considerando que uma parcela significativa dos/as profissionais da educação utiliza a Rede de Internet e que o blog, “expressão Weblog ou Blog foi cunhada em 1997 por Jorn Barger, sendo um tipo de publicação on line que teve sua origem no hábito de *logar*, denominados como diários virtuais,” (ARAÚJO, 2010, p. 51), pode favorecer a comunicação sobre avaliação escolar e Projeto Político Pedagógico, justifica-se a criação do Blog da avaliação. Por isso, fez-se a opção pela criação do blog, enquanto espaço formativo, para auxiliar este processo de busca por reflexões sobre avaliação escolar e projeto político pedagógico, rememorando que:

Os blogs têm grande poder de comunicação. Alunos passam a serem autores e leitores do seu conteúdo. Esses “diários eletrônicos” são um excelente recurso para desenvolver trabalhos em equipe, discutir e elaborar projetos. Além disso, servem como espaço para anotações de aula e discussão de textos. Os blogs potencializam a construção de redes sociais e de saberes. (ARAÚJO, 2010, p. 64).

Além disso, as dificuldades em acessar os documentos sobre a educação pública em

Uberlândia e a necessidade de continuar a fomentar processos formativos em avaliação escolar e PPP, em decorrência dos achados da pesquisa, foi também motivo para a criação do blog da avaliação escolar e PPP. Assim, a criação do Blog almeja possibilitar ao/à professor/a consultas, estudos e troca de mensagens e subsidiar formação em Avaliação Escolar e Projeto Político Pedagógico. E, ainda, contribuir para os estudos coletivos ou autônomos de professores/as, fomentando criação de uma identidade formativa digital dentro da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

A composição do blog é baseada em textos sobre teses e artigos em avaliação escolar na perspectiva da avaliação formativa e demais tipos de avaliação e sobre projeto político pedagógico, marco legal e documentos orientadores.

Com este recurso, a rede contará com uma referência digital com o ganho no tempo para pesquisas e ainda terá insumos teórico-metodológicos para auxiliarem suas práticas, e ainda livre produção e alocamento de projetos, textos, produções, comentários, podendo o/a leitor/a enviar mensagens, vídeos, entre outros, criando, assim, espaço de identidade formativa/ interlocutiva da rede.

Mas, como é a estrutura, o endereço e acesso ao BLOG da avaliação escolar e PPP?

As postagens estão separadas por título e o/a leitor/a poderá clicar no link desejado e o documento é disponibilizado integralmente, sem o uso de software específicos. Uma parte dos arquivos disponibilizados no blog é constituída de arquivos dos documentos/subsídios que a SME e CEMEPE enviaram às unidades escolares, os quais atualmente não estão mais publicizados, no período de 2013 a 2016. Os nomes dos referidos arquivos sofreram adaptações, a fim de se adequarem à praticidade do mundo virtual, de forma que, para o/a leitor/a, o título possa representar o indicativo que necessita.

As postagens alocadas são:

- Artigo sobre Avaliação Formativa como política inclusiva para educação escolar;
- Tese de doutorado referente ao tema Avaliação Educacional: Avaliação Formativa no Ensino Superior;
- Orientações/sugestões para a rescrita e atualização do PPP nas escolas municipais;
- Passo a passo e elementos constitutivos para a atualização do PPP;
- PPP/2015 e 2016- Formato exigido pela Superintendência de Ensino de Uberlândia.
- OTP/2016;
- Vídeo- Dialogando sobre Projeto Político Pedagógico.
- Entrevistas sobre avaliação escolar vinculado ao PPP.

O endereço do blog é <https://avaliacaoescolardarmpeuberlandia.blogspot.com/>. O referido Blog foi disponibilizado na rede virtual desde o mês de agosto de 2019 e já está sendo visualizado pelo público com mais de 1000 acessos em outubro de 2019 e dessa forma já começa a atingir o objetivo de contribuir para as reflexões sobre avaliação escolar e projeto político pedagógico-PPP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o transcorrer do texto, expomos os resultados das análises dos documentos orientadas pelas questões: Quais são as ações formativas em avaliação escolar com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, desenvolvidas no período de 2013 a 2016, e as concepções, tipos e procedimentos de avaliação presentes nas referidas ações e seus vínculos com a lógica da avaliação emancipatória ou com a lógica da avaliação classificatória e excludente? Há aproximações entre as ações formativas em avaliação escolar no que se referem às concepções, aos tipos e procedimentos de avaliação? Quais concepções, tipos e procedimentos de avaliação escolar foram privilegiados nessas ações formativas? E o impacto das ações formativas na reescrita/atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno da escola que apresentou demanda de formação continuada e em serviço na unidade escolar sobre o tema avaliação? Quais são os movimentos formativos em avaliação escolar desenvolvidos pelo Grupo de Estudo na/para formação continuada e em serviço de professores/as e pedagogo/as e suas referências teóricas sobre o referido tema?

Assim, neste espaço registramos observações sobre o que se mostrou mais recorrente. A primeira observação refere-se ao fato de que os achados da pesquisa mostram que as concepções, tipos e procedimentos presentes nas referidas ações formativas, desenvolvidas no período de 2013 a 2016 de forma articuladas, têm referencial teórico sobre avaliação escolar comum e definição de indicadores de qualidade da educação, embora tenhamos identificado também contradições quanto à avaliação formativa e à somativa, especialmente no PPP analisado.

A segunda observação decorre do fato de que essas ações formativas com as escolas municipais de Uberlândia, o CEMEPE e a Faculdade de Educação da UFU fizeram parte do “Movimento Permanente de Reorientação Curricular”, com a finalidade de fomentar a construção da escola pública, popular, democrática, gratuita e gestada em rede. E, nesse processo, como mostrou resultado da pesquisa, as escolas passaram por constante avaliação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e seus fundamentos, bem como pela busca da compreensão sobre a produção dos resultados educacionais, tendo como referência os indicadores de educação qualificada socialmente e atentas às metas estabelecidas nas OTPs, no PME e nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar, conforme documentos examinados (UBERLÂNDIA, 2016).

Neste contexto, é importante ressaltarmos que na gestão municipal de 2013 a 2016,

com implantação da Lei 11.444, de 24 de julho de 2013, adotou-se uma concepção de educação representada pela equidade dos direitos sociais e com qualidade referenciada socialmente. Este instrumento legal possibilitou e incentivou a atuação em conjunto das instituições educacionais, capazes de estabelecerem troca de experiências e conhecimentos, para construir processos de análise e intervenção crítica sobre os atos educativos na escola e fora dela, financiados pelo Estado. A intenção era a de “construir uma educação pública, gratuita, laica, democrática e qualificada socialmente e integrou ações por uma Cidade Educadora”.

A terceira observação refere-se aos documentos OTP 2015 e 2016, pois se verificou que a OTP/2015 encaminhou proposições sobre compromissos educacionais que foram fundamentais para a construção coletiva da OTP/2016, pois além de ter colhido as experiências e vivências do anterior, fortaleceu a concepção da avaliação integrada da educação, contemplando aspectos inter-relacionados da educação de qualidade (resultados educacionais, formação de professores/as, infraestrutura das escolas, práticas pedagógicas, a participação dos grêmios estudantis e das famílias na escola, dentre outros). E ainda ofereceu elementos para avaliar a metodologia do planejamento da Rede Pública Municipal de Educação, desenvolvida na gestão de 2013 a 2016, que incluía processos de avaliação educacional, contemplando as condições de ensinar e de aprender. Para esse processo, a orientação era a de que os fundamentos e as práticas pedagógicas, assim como os resultados educacionais fossem analisados e avaliados coletivamente.

A quarta observação vincula-se ao fato de que as referidas ações formativas, registradas nos documentos analisados, possuem proximidades no que se referem à concepção, aos tipos e procedimentos da gestão da educação e da produção, comunicação e avaliação dos conhecimentos. Como exemplo, a metodologia com uso das rodas de conversa, da escuta ativa, dos diálogos com as unidades escolares, do fortalecimento dos Conselhos com poder de decisão, do fomento dos grêmios estudantis livres, da participação da comunidade externa e demais parceiros apoiam em ideias sobre gestão democrática, justiça social e direitos humanos. Estes elementos comuns seguem as premissas contidas na Lei Municipal 11.444/13, cujos objetivos estão também referendados em ações de reflexão sobre a prática e sobre sociedade e em uma concepção de avaliação escolar processual menos excludente e não classificatória vinculada aos processos de ensino e aprendizagem, bem como às condições de ensinar e de aprender.

A quinta observação trata do PPP e Regimento Interno, cujas análises revelaram que a concepção, os tipos e procedimentos de avaliação precisam ser melhores debatidos no interior

da escola, de forma sistemática e coletiva, e que o uso do Plano de Ação dos/das Profissionais por Ano Escolar-PAPAE será importante recurso de auxílio para o entendimento e sistematização do quê e como ensinar.

Ainda sobre as ações formativas em torno da atualização e da reescrita do PPP, as análises mostraram concepções e procedimentos referendados por ações e processos de participação emancipatórias, legitimados por debates sobre o cotidiano escolar e sobre o tipo de estudante que se quer formar. Porém, foram evidenciadas contradições e a necessidade de continuar a reflexão coletiva sobre os tipos e procedimentos em avaliação escolar. Indícios de mudanças na avaliação no sentido de concebê-la como processo formativo convivendo com elementos da avaliação excludente, não dialógico e tradicional.

Diante do estudo e das perguntas motivadoras no início do trabalho observou-se que é necessário pensar em novas formas de avaliação escolar que envolva mais pessoas no trabalho e nas discussões e tomadas de decisão. Sem desprezar os espaços já conquistados. A concepção, tipos e procedimentos em avaliação, bem como o entendimento da lógica emancipatória e da lógica classificatória precisam ser reconhecidas pela comunidade escolar, de forma que possa ter consciência sobre o reforço da exclusão decorrente de práticas tradicionais e o reflexo delas sobre a não aprendizagem, evasão e reprovação.

Desta forma, o colegiado e as assembleias escolares podem ser instrumentos importantes de gestão democrática e caminho para se trabalhar a lógica emancipatória, em que todos/as os/as envolvidos/as possam discutir os problemas e levantar soluções para melhor enfrentar o cotidiano escolar, precisando a rede usufruir deste momento de avaliação para as aprendizagens. Por isso, é preciso lembrar que é necessário refletir o que seja ensinar e aprender, para pensar em avaliação. Em relação à nossa prática, precisamos estar atentos ao fato de que tal mudança não se reduz a trocar métodos, técnicas, ou materiais didáticos. A questão fundamental que enfrentamos é a de estabelecer uma relação diferente com o conhecimento, com o/a estudante e com a sociedade. Estamos, portanto, falando não apenas de mudanças metodológicas, mas de mudanças de paradigmas, de filosofia, e estas, também, não são apenas pedagógicas.

A sexta observação é sobre o grupo de estudo e os movimentos formativos realizados. Observou-se que as estratégias/procedimentos utilizadas no percurso do estudo foram exemplos de avaliação formativa, pois os estudos autônomos, as discussões coletivas, as inferências realizadas nas escolas, os vídeos, seminários, os textos, articularam os conhecimentos sobre a temática de forma que consolidaram os saberes políticos, sociais e conceituais, sobre a perspectiva da avaliação emancipatória.

Parcela de professores e professoras tem criticado os processos de formação continuada e em serviço, distanciados do cotidiano da sala de aula, por não conseguir dar significado às formações das quais participam, porque essas formações não os/as consideram como protagonistas, sendo que formação profissional envolve consentimentos e reposicionamentos. O estudo então nos possibilitou interpretar que outros fatores podem estar ligados à falta de motivação para estudos mais densos dentro das escolas, podendo ser um deles a ausência de processos ligados à identidade do/a professor/a ou ainda a outras formas de motivação.

Especificamente, na gestão de 2013 a 2016, ocorreram tentativas de ações formativas vinculadas às demandas e necessidades formativas dos profissionais da educação e dos estudantes, visto que o Movimento Permanente de Reorientação Curricular como política de formação de estudantes e profissionais da educação possibilitou à Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia realizar processos dialógicos com a comunidade interna e externa. Principalmente através da escuta ativa e das rodas de conversa, visitas da secretária e assessores nas unidades escolares, das ações do colegiado nos polos, dos projetos já mencionados, dentre outras estratégias.

Com base nas reflexões decorrentes do processo investigativo, propomos a continuidade das ações formativas por meio da criação do BLOG sobre avaliação educacional vinculado ao Projeto Político Pedagógico. Assim, o referido blog está estruturado por textos (artigos, teses e trechos) de diversos/as autores/as de Uberlândia. Composto também por entrevistas, vídeos e ainda sendo possível postar outros textos, comentários, dúvidas e sugestões, pois o blog será uma produção coletiva, e os/as professores/as de toda a rede podem postar posts e demais materiais formativos.

Este recurso está sendo utilizado desde agosto de 2019, pois as escolas municipais estão reescrevendo seus PPPs e a facilidade dos textos alocados, através dos subsídios dados anteriormente, possui o passo a passo e podem ser acessados por todos/as.

Portanto, este canal de comunicação, leitura e estudo pode ser referência formativa para estes profissionais e poderá contribuir para outras pesquisas de campo, pois novos resultados destes estudos precisam reverberar em diferentes perspectivas de aprendizagem e para a superação da exclusão e do controle social por meio da avaliação escolar.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. **Revista Movimento**, 7, p. 61-68, 2003.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARAÚJO, Michele C. M. U. de. **Potencialidades do uso do blog em educação**. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa, 1977.
- BOGDAN, R. C.; BIKKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994. 335 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- _____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- _____. **Manual do Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- _____. **Fórum Nacional de Educação**. CONAE, 2010. p.124. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf> Acesso em: 22 de jun. 2019
- CEMEPE. II SIAVA: Seminário Internacional de Avaliação; I SEMAVA: Seminário Municipal de Avaliação. 2015. Disponível em: <Acesso em: 06 out. 2019.
- CAMARGO, C. C. O, MENDES, O.M. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n.2, p. 372-390, jul./dez. 2013.
- DYE, T. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: N.J.: Prentice Hall, 1984.
- ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexão sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

_____. Avaliação no contexto escolar. ESTEBÁN, Maria Teresa [et al]. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Jan/Fev/Mar/Abr n.19, pp.129-137.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), p. 21-50, 2006

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), pp. 21-50. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho –Portugal: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em 15 set. 2019.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17. ed. 1983 e 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 41- 43.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do Sistema Público de Educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 1994. 304f. **Tese (livre-docência)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251604>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. [et al]. **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. [et al]. A avaliação e a reforma dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, vol 25, nº 86, p.133-170. 2004. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 de set de 2019.

GADOTTI, Moacir. **A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros**. São Paulo: Cenpec/Unicef, 1993, p.13. Disponível em: <www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_2.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008 e 2010.

_____. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDE, Jefferson, Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 de junho de 2019.

MENDES, Débora Lúcia L.; CIASCA, Maria Isabel F. L. Estudos de avaliação na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional:** o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006, 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Reflexões sobre concepções e práticas avaliativas na educação escolar: certezas em tempos de incertezas. In: Sérgio Pereira da Silva. (Org.). **Teoria e prática na educação.** 1ed. Catalão: Editora da UFG, 2008, v. 1, p. 85-104.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, B. et al. Políticas Públicas de Educação. **Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro.** 1 ed. Universidade Federal Fluminense, 2016.113p.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção político-pedagógica:** a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola Gestão Educacional.** São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: _____. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de

Aveiro, 1991, p. 19-27.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

OLIVEIRA, Ana Cristina P.; PAES DE CARVALHO, Cinthya. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015.

OLIVEIRA, D.A. **Das Políticas De Governo À Política De Estado**: Reflexões Sobre A Atual Agenda Educacional Brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>> Acesso em 01 de Jan de 2020.

OLIVEIRA, K.C.S.S., **Escola cidadã em Uberlândia (MG)**: trajetória da elaboração do Projeto Político-Pedagógico no período 2001-2004. Tese de mestrado, UFU, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/137999>> Acesso em 10 set. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projeto, relatórios e textos na educação básica**: como fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, p. 695-716. Dez. 2011.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RIBEIRO, A.; NOVAES, G; GABRIEL, J.D. **Políticas públicas para a educação básica, construção coletiva**: a rede em movimento. SME, Educere. XII Congresso Nacional de Educação, Paraná 2015.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício**: contribuições de um programa online. São Carlos: UFSCAR, 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>> Acesso em 30 de dezembro. 2019.

SETUBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, 1994. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/equidade-e-desempenhoescolar-e-possivel-alcancar-uma-educacao-de-qualidade-para-todos.>>. Acesso em 21 de julho. 2019.

SILVA, R.I.C. **Pesquisando o Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, UNITRI. 2006.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Avaliação universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I.P.A. e NAVES, M L.P. (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2001, p. 121 a 177.

SORDI, Maria Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**. V. 7, n. 12, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263/440>>. Acesso em: 15 set. 2019.

SOUZA, Sandra. M.Z.L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional**: dos anos 1930 aos dias atuais. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/eae/arquivos/1536/1536.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n 16, dez. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>> Acesso em: 08 set. 2019.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. Faculdade de Educação – USP. Texto digitado, fev. 2002.

TARDIF, Maurice. **Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2006.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações teóricas / práticas elaboradas com gestores/as**: um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar 2015. SME, 2014.

_____. Lei Complementar nº. 661, de 08 de abril de 2019. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia. Disponível em <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/21573.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

_____. Lei nº. 11.444, de 24 de julho de 2013. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia, 2 jul. 2013. Disponível em <www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16875.pdf>. Acesso em 11 jul. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente**. Uberlândia: SME, 2013a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº. 001/2014. **Diário Oficial do Município**. PMU: Uberlândia, 2014a. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/4501.pdf>> Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº. 002/2013. **Diário Oficial do Município**. PMU: Uberlândia, 2013b. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/4185-A-Especial.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº. 004/2014. **Diário Oficial do Município**. PMU: Uberlândia, 2014b. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/4514.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações teóricas/ práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros (as) do conselho municipal de educação**: um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar 2016, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n. 11.444/13. Lei Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia**. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, Ano XXV, n. 4203, 26 jul.2013, 2013c, p. 1-3.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de cada unidade escolar da Rede Municipal de Uberlândia-Plano Referência**, 2014c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **A caminho da construção de uma Escola Cidadã - Referenciais Teóricos**. Uberlândia, 2002. Apostila.

VAILLANT. D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1999.

VIEIRA. E. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001b.

VILLAS BOAS. B. (org.). **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **O Currículo Organizado em Ciclos de Formação**. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70,1995.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de

personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. As etapas da personalidade na criança. In: _____. **Objetivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p. 131-140. [Publicação original de 1956].

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**. Como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

professores e nas formações destinadas aos/as Pedagogos/as realizadas neste centro Formativo.

II- UM BREVE HISTÓRICO DO CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS LULIETA DINIZ-CEMEPE

O CEMEPE atualmente está localizado na Rua Prof. José Inácio de Souza, nº 958, Bairro Brasil, no município de Uberlândia e foi instituído pela Lei Complementar nº 151 de 02 de Setembro de 1996. Em 26 de Maio de 2004, a Lei Complementar nº 356, definiu que o CEMEPE teria como proposição maior a capacitação e o aperfeiçoamento profissional para todos (as) os (as) profissionais da Rede Municipal.

Já o Decreto nº 14.035/13 em consonância com a Lei 11.444/13 fez do CEMEPE um espaço formativo com novos objetivos quanto à definição na sua organização interna no que tange a articulação dos documentos legais que norteiam as políticas de profissionalização ao servidor público municipal.

Segundo o Programa de Formação com os Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG: Continua, em Serviço e em Rede do CEMEPE. O referido documento traz uma perspectiva de parceria estando, em consonância com a Minuta de Projeto, elaborada para a concorrência da função de Representante dos Especialistas de Educação/Pedagogos (as) a parceria nas formações e na proposta a ser idealizada.

III- A FORMAÇÃO COM OS/AS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO/PEDAGOGOS (AS) NO ESPAÇO FORMATIVO DO CEMEPE: PROPOSTA PARA O ANO DE 2015 E 2016

A proposta de trabalho a ser desenvolvida visa, promover a reflexão das ações pedagógicas e o aprimoramento dos instrumentos utilizados pelo Pedagogo (a) no cotidiano escolar, a fim de potencializar a organização do trabalho pedagógico, bem como a Formação Continuada deste profissional nos diversos espaços e tempos escolares e, especialmente, o desenvolvimento das atribuições do Representante de Pedagogos/Especialista de Educação- CEMEPE.

Especificamente, a proposta para os 02 anos de atuação será primeiramente a de compreender a dinâmica interna do CEMEPE e suas especificidades, conhecer e reconhecer os diversos espaços de atuação do Representante dos Pedagogos/Especialistas de Educação, buscar dispositivos Legais para atender as prerrogativas do grupo de Pedagogos colocadas no dia 06 de março de 2015, consideradas nos itens XVI, XVII e XVIII e em consequência, atingir as atribuições pontuadas pela Instrução Normativa SME 004/2014:

I – desenvolver a formação continuada com os profissionais dos componentes curriculares e especialistas de educação e pedagogos, no CEMEPE, nas unidades escolares dos polos Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e em outros espaços educativos do Município de Uberlândia, de acordo com as demandas apresentadas pelos profissionais da educação ou com base na análise dos resultados educacionais;

II – contribuir, de forma permanente, nos diversos espaços de formação, com a discussão a respeito do Projeto Político-Pedagógico das escolas, no que tange à sua elaboração, implementação e avaliação;

III – incentivar e colaborar com a pesquisa e a intervenção pedagógica, no cotidiano escolar, bem como socializar informações acerca da literatura da área e dos resultados educacionais;

IV – participar da elaboração e implementação das ações da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, realizando visitas às escolas, desenvolvendo atividades de formação nas unidades escolares, participando de reuniões com as coordenações colegiadas dos polos e de outras ações da Rede;

V – implementar, acompanhar, avaliar e atualizar os componentes curriculares na Rede Pública Municipal de Ensino, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, articuladas com as diretrizes do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia;

VI – promover intercâmbio entre as áreas do conhecimento, nos diversos níveis de ensino e divulgar as experiências vivenciadas;

VII – organizar eventos pedagógicos, tais como congressos, seminários, oficinas, rodas de conversa, dentre outros;

VIII – mobilizar grupos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica;

IX – promover e ministrar cursos, orientações, rodas de conversa e oficinas relacionadas aos componentes curriculares específicos bem como às questões educacionais que envolvam os educadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, incluindo a Educação de Jovens e Adultos - EJA;

X - promover formações nos diversos espaços como os polos e as unidades escolares, realizando ações de intervenção educativa, tais como elaboração, implantação e avaliação de programas e projetos, bem como demais ações para a melhoria do fluxo e do rendimento escolar como estabelecido no art. 4º da Lei Municipal nº 11.444, de 2013;

XI – desenvolver, coletivamente, propostas de ações a partir do diagnóstico dos resultados educacionais das unidades escolares;

XII - incentivar a cooperação entre instituições que desenvolvem atividades relacionadas à educação;

XIII - ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços para melhoria dos índices educacionais;

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

XV - favorecer a interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos alunos;

XVI - solicitar à Secretaria de Educação um Representante dos Pedagogos para Educação Infantil, um Representante dos Pedagogos para o Ensino Fundamental I, um Representante dos Pedagogos para o Ensino Fundamental II e um Representante dos Pedagogos para a EJA, considerando excessivas as atribuições exigidas pela Secretaria de Educação, tendo em vista atingir com qualidade os 04 segmentos;

XVII - solicitar à Secretária de Educação e ao Prefeito o convite aos Pedagogos para participação nas reuniões de solenidade junto aos Diretores, uma vez que os mesmos foram incluídos na Equipe de Gestão Escolar pelo atual Governo;

IV- METODOLOGIA DE TRABALHO

O método escolhido para se atingir os objetivos propostos será o método hipotético-dedutivo, que tem como base o surgimento das Expectativas ou conhecimento prévio, passando pelo processo de identificação de problemas através dos conflitos entre o grupo solicitante/atendido e entre Secretaria e demais instâncias, alinhando assim as Conjecturas que surgirem e culminado em tentativas de refutação, através da observação e experimentação.

Para Karl Popper, este método científico parte de um problema, para qual se oferece uma espécie de solução provisória, uma teoria-tentativa, passando-se depois a criticar a solução, com vista à eliminação do erro e, tal como no caso da dialética, esse processo se renovaria a si mesmo, dando surgimento a novos problemas". (Lakatos, 2007).

Neste sentido, o processo de acompanhamento, atualização e avaliação de cada ação, dar-se-á na articulação e integração os setores pedagógicos e administrativos, de maneira a permitir um espaço para a reflexão dos encaminhamentos no processo educativo/formativo.

Para isso, o grupo de Pedagogos será dividido por pólos, das quais as formações acontecerão da seguinte forma:

- I- Primeira semana será realizada a formação para as escolas do Polo Oeste e seus respectivos Pedagogos (as);
- II- Segunda semana de cada mês acontecerá a formação para as escolas do polo Centro e Sul;
- III- Na terceira semana de cada mês realizar-se-á a formação para as escolas do Polo Norte;
- IV- Na quarta semana de cada mês realizar-se-á a formação para as escolas do Polo Leste.

Cada turno atenderá para as formações um nível de ensino, sendo definido em primeiro momento, que no turno da manhã acontecerá a formação para os profissionais de Educação Infantil e para o turno da tarde acontecerá para o Ensino Fundamental. As formações para o EJA acontecerão segundo a proposta do Núcleo de Educação para Jovens e Adultos, da qual será realizado em parceria com o Núcleo do Ensino Fundamental ao qual o grupo de Pedagogos (as) está inserido.

As temáticas abordadas terão foco na reflexão e compreensão das problemáticas das práticas pedagógicas e na organização do trabalho do Pedagogo (a) considerando os instrumentais que este profissional utiliza no dia a dia, dos quais facilitam o processo de organização destas ações. As formações também serão articuladas com base no consolidado realizado pelo grupo no dia 22 de maio de 2015, na sede do CEMEPE, onde sinalizaram dúvidas quanto às atribuições do Pedagogo e orientações de como otimizar o tempo e o espaços escolares, bem como temáticas acerca de questões da avaliação qualitativa, processos de classificação e reclassificação e das prerrogativas legais que o Ensino Fundamental deve seguir no que se refere aos processos quantitativos.

Desta forma, as formações para Pedagogos (as) abordarão ainda os conhecimentos necessários e específicos da profissão de Pedagogo considerando os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico; Plano Geral da Unidade Escolar; Plano de Ação Anual por Ano de Ensino; Reorientação Curricular; Rede em Movimento; Regimento Interno; Plano de Formação, a Lei 11.444/13, Carta à Cidade Educadora; Carta de Princípios, Orientações Teórico-Práticas elaboradas com Gestores/as: Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015; as Diretrizes Nacionais e Municipais para a educação básica e as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O dia da semana para cumprimento das formações com os (as) Pedagogo (as) seguirá a sexta-feira, segundo a tabela de Formação publicada no Diário Oficial do Município de nº 4501, quinta-feira, 09 de outubro de 2014.

As formações a serem desenvolvidas seguirão o formato proposto pelo CEMEPE, das quais acontecerão por meio de palestras, oficinas, escuta ativa, elaboração de Consolidados, elaboração de documentos e instrumentais de interesse para a prática do Pedagogo (a). Estas formações serão oferecidas na sede do CEMEPE e nos demais espaços formativos da cidade, considerando a relevância da criação de ambiência formativo-educativa a fim de valorizar as potencialidades da cidade educadora e seus parceiros.

CRONOGRAMA PRÉVIO PARA O SEGUNDO SEMESTRE DE 2015

MÊS	FORMAÇÃO	POLOS	DATA	
AGOSTO	O olhar do Pedagogo frente aos Componentes Curriculares. Representante de Área – CEMEPE Renata Silva Ramos Carlos César Santana Edilamar Guerra Elizângela Rodrigues Heliene Rosa da Costa Fabrício de Moura Bassi Karen Cheila S.S. Oliveira Liliane Ribeiro da Silva Waldilena Silva Campos	OESTE	07/08/15	Manhã: E.I. Tarde: E.F.
		CENTRO/SUL	14/08/15	Manhã: E.I. Tarde: E.F.
		NORTE	21/08/15	Manhã: E.I. Tarde: E.F.
		LESTE	28/08/15	Manhã: E.I. Tarde: E.F.
SETEMBRO	ENCONTRO GERAL: Avaliação nas Escolas Municipais Prof. Olenir Mendes	Todos os polos	Horário Convencional	
OUTUBRO	Atribuições do/a Pedagogo/a diante da Rede em Movimento Pedagoga: Helena Gomes Prof. Maria Eunice Genari	OESTE	02/10/15	Manhã: E.I. Tarde: E.F.
		CENTRO/SUL	09/10/15	Manhã: E.I. Tarde: E.F.
		NORTE	16/10/15	Manhã: E.I. Tarde: E.F.
		LESTE	23/10/15	Manhã: E.I. Tarde: E.F.
NOVEMBRO	ENCONTRO GERAL: Documentos legais da RPM/Udia Insp. Marcos Antônio Pereira	Todos os polos	Horário Convencional	

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este documento é fruto dos apontamentos iniciais da Representante dos Pedagogos (as) para os anos de 2015 e 2016, poderá ser refletido e modificado mediante as novas configurações de postura e de intenções que o grupo desenhará para as formações previstas.

No entanto, se delineará a luz das Leis educacionais que regem o município e dos saberes inerentes às práticas pedagógicas do grupo de pedagogos.

VI- REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional, nº 9394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

DIRETRIZES DO TRABALHO DOS/AS PEDAGOGOAS/AS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, de 25 de novembro de 2008.

IMBERNON, Francisco. Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. Ed. São Paulo: Vozes, 2002.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO COM OS/AS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA-MG: CONTÍNUA, EM SERVIÇO E EM REDE. Uberlândia: CEMEPE, SME, 2015.

UBERLÂNDIA (Minas Gerais). Instrução Normativa N.001, de 20 de outubro de 2014. Dispõe sobre critérios para o cumprimento do módulo II e do dia de formação continuada - DFC – dos servidores ocupantes dos cargos de professor e especialista de educação de que trata a Lei complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações, de professor I, especialidade professor. De professor II, especialidade docente, de professor auxiliar para educação infantil, especialidade professor auxiliar e de pedagogo, especialidades de inspetor escolar, orientador escolar e supervisor escolar de que trata a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 da rede pública de municipal de ensino de Uberlândia a partir do ano de 2015 e dá outras providências, Diário Oficial, Uberlândia, nº 4501, p.12-13, 2014.

Renata Ibiac
Orientadora Educacional
Mat. 26078-9

Renata Ibiac

ANEXO II- Orientações Teórico-Prático elaborado com gestores/as- Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo de 2015 (OTP 2015).

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA
POR UMA CIDADE EDUCADORA

ORIENTAÇÕES

TEÓRICAS / PRÁTICAS ELABORADAS COM GESTORES/AS

UM CONVITE A TODOS/AS OS/AS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBER- LÂNDIA PARA REFLETIRMOS SOBRE O ANO LETI- VO/ESCOLAR DE 2015

Construção Coletiva

Participaram da elaboração deste documento Diretor(a) e vice – diretor(a) das unidades de ensino fundamental e de educação infantil, inspetor(a), membros do Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de ensinar e de aprender, assessoria pedagógica do ensino fundamental e da educação infantil, chefe de gabinete, secretária municipal de educação, assessoria de apoio da SME, professores(as) formadores do CEMEPE, diretora e vice diretora do CEMEPE, diretor do Campus de Apoio às pessoas com deficiência.

Sumário

ORIENTAÇÕES TEÓRICAS / PRÁTICAS ELABORADAS COM GESTORES/AS	3
UM CONVITE A TODOS/AS OS/AS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA PARA REFLETIRMOS SOBRE O ANO LETIVO/ESCOLAR DE 2015	3
A REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	7
ALGUNS PROJETOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER	8
GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA	11
CALENDÁRIO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL, VINCULADA A OBJETIVOS EDUCACIONAIS	15
PROJETO POLÍTICO/PEDAGÓGICO – PPP	17
PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL	17
PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	17
O CURRÍCULO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	19
1º AO 9º ANO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	19
FORMAÇÃO COM OS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	22
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	29
ANEXO 1	31
INSTRUMENTAL PLANEJAMENTO RODAS DE CONVERSA	31
ANEXO 2	34
RELATÓRIO ACOMPANHAMENTO EQUIPE GESTORA – 2015	34

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA
POR UMA CIDADE EDUCADORA

ORIENTAÇÕES TEÓRICAS / PRÁTICAS ELABORADAS COM GESTORES/AS:

UM CONVITE A TODOS/AS OS/AS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA PARA REFLETIRMOS SOBRE O ANO LETIVO/ESCOLAR DE 2015

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos e com o fim deles. (ABRAMOWICZ, 1997)

A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, ancorada no compromisso com a construção coletiva da escola pública, popular, democrática e de qualidade referenciada

socialmente¹, coloca no centro das discussões a urgência em superar processos de escolarização excludentes. Nesse sentido, faz-se necessário instigar a reflexão coletiva e evidenciar as abordagens e as metodologias que respaldam a concretização de práticas pedagógicas, vinculadas ao direito de ensinar e de aprender, a favor dos interesses dos/as alunos/as da escola pública.

Nessa conjuntura, este documento é um convite para o diálogo no cotidiano escolar. Representa o esforço de indicar elementos para o delineamento acerca da proposta educacional a ser adotada pelas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. Para registrar esse diálogo, são expostas, de forma sucinta, reflexões a respeito dos conhecimentos e dos saberes coletivos que norteiam os processos educativos, para os/as alunos/as e educadores/as das diversas faixas etárias, considerando a diversidade cultural que compõe essa rede.

Para construir, coletivamente, uma proposta educativa pautada na diversidade sociocultural dos/as alunos/as, dos/as professores/as, dos/as gestores/as, dos/as educadores/as, dos/as especialistas em educação (inspetores(as) escolares, orientadores(as) educacionais e supervisores(as) educacionais), auxiliar de serviços administrativos (ASGs), oficiais administrativos/as (assistente administrativo, secretário/a e monitor(a) social) e em seus diferentes saberes, e para que a escola, frente aos desafios que os/as alunos/as impõem a todos/as os/as educadores/as e vice-versa, repensem sobre o discurso e as práticas pedagógicas para aqueles/as que, em muitos momentos, são vistos/as em suas diferenças no espaço escolar, **é fundamental (re)construir e ressignificar, cotidianamente, as práticas escolares**. E, para isso, é necessário colocar o foco da discussão nas questões paradigmáticas e teórico-metodológicas sobre educação, assim como propostas político-pedagógicas que estejam em sintonia com a educação que queremos para a Rede Pública Municipal de Ensino.

A educação precisa ser práxis social capaz de modificar as ações dos sujeitos que a compõem, ou seja, modificar educadores/as e alunos/as na perspectiva de que aprendam a elaborar e a reelaborarem os saberes, as práticas socioculturais em favor da transformação de si próprios e da sociedade. Considerando a complexidade dessa intenção, defendemos a necessidade de conhecermos o entrecruzamento de concepções teórico-metodológicas de educação, do ensino e da aprendizagem que aproxima e, ao mesmo tempo, ajuda a elaborar propostas socioeducativas e pedagógicas para cada unidade escolar da rede pública municipal de ensino. Propostas estas que, nascendo da discussão coletiva no interior das escolas e do diálogo com a comunidade externa, subsidiam a formulação da proposta básica de educação para a Rede, esclarecendo os princípios norteadores de um projeto educativo para **uma cidade educadora**.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação, com a participação social e popular, vem elaborando e desenvolvendo políticas públicas educacionais associadas à garantia de uma educação pautada no direito das crianças, da juventude e das pessoas adultas ao ingresso, à permanência e à conclusão com qualidade referenciada socialmente, conforme as orientações expressas na Lei Municipal nº 11.444/2013 e na “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”. Entendemos que as teorias histórico-cultural, sociocultural de educação e ação comunicativa contribuem para a efetivação dessa política.

¹ “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”, disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf.

A concepção teórico-metodológica, fundada especialmente no pensamento de Vygotsky (1991) e de Wallon (1950, 1980), pode dialogar com outras abordagens que, ao invés de se contradizerem, se complementam na elaboração de um projeto educacional para a atualidade, colocando o sujeito sócio-histórico e a cultura no centro do amplo universo da educação. Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito é resultado de um processo sócio-histórico e a linguagem e a aprendizagem são fundamentais nesse processo. A ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada. A teoria de Wallon, também denominada de sócio-histórica, assim como a teoria vygotskyana, têm como fundamentos para a construção do conhecimento e da aprendizagem as relações sociais, afetivas e culturais.

A concepção sócio-histórica pode estabelecer e estabelece conexões com outras concepções teórico-metodológicas aplicadas à educação, ajudando a construir outros paradigmas para o campo educacional. Nesse sentido, podemos recuperar aqui a pedagogia crítico-social.

Nessa abordagem, a escola é considerada fundamental para a difusão e a elaboração do conhecimento, uma vez que permite a transformação do saber científico em saber escolar. Parte da premissa de que, o que se ensina na escola não é inocente. Está permeado de intencionalidade política, social, econômica, cultural que constrói, de modo intencional ou não, a ideologia do sujeito que ensina e que aprende.

Desse modo, a concepção denominada pedagogia crítico-social considera que é preciso ensinar e aprender na perspectiva crítica. É importante que a escola pense propostas interculturais que valorizem a educação ambiental, a luta pela paz, os movimentos sociais. Nesse processo de entrecruzamento de teorias, é fundamental destacar que a Educação Popular², sustentada no diálogo e na participação, evidencia e valoriza aspectos como: o vínculo entre educação e a cultura, as identidades socioculturais, o diálogo e a participação, visando à emancipação dos sujeitos. Como consta no Marco de Referência da Educação Popular:

A Educação Popular anuncia que entre as situações-limite, geradoras de violência, e os inéditos viáveis, expressão de Paulo Freire, que significa as possibilidades de superação das situações-limite, encontra-se a educação como ação reflexiva e como prática cultural comprometida com a luta em direção ao “ser mais”, dimensão ontológica do ser humano (SECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, o percurso metodológico da revisão e ou construção da Proposta Político-Pedagógica – PPP das escolas públicas, entrecruzando teorias, a partir da escolha de campo teórico das correntes pedagógicas sociocríticas, exige:

² O **Marco de referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**, formulado pela Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã (Brasília 2014), afirma que o conceito de Educação Popular se constituiu num termo polissêmico ao longo da história brasileira. Enquanto proposta de educação emancipatória, esta se constituiu nos espaços de luta dos movimentos sociais que disputam a transformação de uma realidade em curso. Nesse contexto, a questão política da Educação Popular é a defesa de uma classe social, que se identifica com os mais empobrecidos numa sociedade marcada historicamente pela exclusão social como a brasileira, pautada na construção democrática de um projeto de nação e de mundo, que supere essas desigualdades sociais. Esta educação popular pressupõe a defesa incondicional da escola pública. Tendo em vista o cenário educacional, nunca foi tão necessária e atual uma educação voltada para a construção democrática de um projeto que supere as desigualdades que ainda marcam nosso tempo. Assim a Educação Popular se apresenta como subsídio para a elaboração de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, maioria de nossa população (2014, p-19-21).

- **Partir da realidade concreta de cada unidade escolar.**
- **Criar espaços de escuta, discussão e registro sobre diferentes versões acerca das práticas escolares e seus significados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social, sistematizados em um cronograma de atividades. Cada unidade escolar deverá elaborar, coletivamente, o referido cronograma e divulgá-lo para os(as) profissionais da educação, membros das famílias dos(as) alunos(as) e coordenação colegiada do polo, no qual a escola esteja vinculada.**
- **Identificar os problemas educacionais e problematizá-los, buscando a história de construção desses problemas e as possibilidades de intervir, coletivamente, nessa realidade, com vistas a garantir o direito de ensinar e de aprender.**
- **Estabelecer intervenções pedagógicas, a partir da sistematização e produção de conhecimentos com a participação das comunidades escolares e das que habitam o entorno das unidades escolares.**
- **Favorecer o conhecimento dos espaços da cidade e de suas particularidades, instituições e unidades de cada Polo (norte, sul, leste, oeste e centro), destacando saberes, fazeres e possibilidades de ações conjuntas, vinculadas à transformação da realidade escolar.**
- **Criar oportunidade de discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico, metas educacionais e outras questões relativas ao ensino e à aprendizagem, com a comunidade escolar e a população que habita o entorno das unidades escolares.**
- **Favorecer a Gestão Escolar Democrática e a produção de conhecimento em Rede, fomentando espaços de discussão e avaliação da gestão. Além disso, fomentar o trabalho interdisciplinar e em rede, estabelecendo parcerias.**

Por conseguinte, **é necessário que, no início do ano letivo, a equipe da unidade escolar**, no momento da organização e da elaboração do Planejamento Geral da Unidade Escolar, por meio **do planejamento da revisão do Projeto Político-Pedagógico – PPP e do Regimento Escolar**, e ainda, da **Elaboração do Plano de Ação da unidade gestora**, com a participação efetiva do/a Diretor/a e Vice-Diretor/a, Pedagogos/as e Inspetor/, e da elaboração dos **Planos de Ação dos/as profissionais de cada ano de ensino**, ancorados/as na meta de desenvolver educação de qualidade social para todos/as, **retome o calendário escolar e desenvolva as Rodas de Conversa, ali previstas**³. Essas Rodas, previstas para os dias 10 e 11 de fevereiro, 04 de julho, 03 de agosto e 18 de dezembro, são espaços de discussão, de problematização e de elaboração de intervenções pedagógicas, com vistas à superação de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, as Rodas de Conversa poderão **tratar de temas já elencados** por profissionais da educação e outros membros da comunidade escolar: práticas pedagógicas e qualidade social da educação; compreensão e intervenção nos resultados educacionais, articulando a pesquisa e a intervenção, metas educacionais para cada ano de ensino **ou outros temas definidos por esse grupo em cada unidade escolar**.

³ Outras Rodas poderão ser organizadas, conforme necessidade.

O responsável por organizar as Rodas de Conversa, em cada unidade escolar, será a unidade gestora: diretor/a e vice-diretor/a; pedagogo/a e inspetor/a escolar. Os/a assessores/as de cada Polo da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender contribuirão com a unidade gestora no processo de elaboração da dinâmica das Rodas de Conversa e de orientações para o registro e discussão do ocorrido no espaço das Rodas. O que demanda **cronograma e agendamento, bem como observar o calendário escolar**. Demanda, ainda, que nos **catálogos de formação, elaborado pelo CEMEPE, constem espaços para a formação nas unidades escolares e assessoramento em organização e realização de Rodas de Conversa**.

Tendo em vista o exposto, este documento apresenta, a seguir, considerações sobre a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, a Gestão democrática, o Calendário Escolar, o Projeto Político-Pedagógico – PPP, o currículo escolar para a educação infantil e o ensino fundamental, a formação permanente dos/as profissionais da educação e o Atendimento Educacional Especializado.

A REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O compromisso com a transformação da realidade escolar e a convicção de que essa transformação pressupõe trabalho coletivo e a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes poderes do Estado e órgãos autônomos e, ainda, do ensino, fortalecem a opção do trabalho em rede. Esse trabalho em rede tem como foco a melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas. Essa Rede de instituições e de pessoas, prevista na Lei 11.444/2013, constitui uma Política Pública Educacional e uma metodologia de gestão da educação no município de Uberlândia.

A Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, conforme consta na lei 11.444/2013, publicada no diário Oficial do Município – DOM, de 26 de julho de 2013, tem como objetivos:

[...]

V – favorecer a construção da cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;

VI – ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;

VII – colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social; XII – fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das Instituições do Estado;

XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e aprender [...]

Esses objetivos estão em consonância com as metas e os objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação – PNE⁴, vinculados ao fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de maneira a garantir o acesso, a permanência e a conclusão com qualidade e diversidade dos estudos das infâncias, dos/as adolescentes, da juventude e dos/as adultos/as.

Considerando a relevância de criar condições de ensinar e de aprender, de identificar e analisar as dimensões e fatores associados à produção de uma educação de qualidade socialmente referenciada e em continuidade às ações para implantação da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, estão em desenvolvimento, por exemplo, os projetos: “Família Sou Fã”, “Trança-Trança Cultural”, “Coleta Seletiva” e “Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de cada unidade escolar da rede pública municipal de educação de Uberlândia”. Outros projetos serão elaborados e desenvolvidos pelos Polos que terão autonomia para decidir sobre a elaboração, aprovação e desenvolvimento de projetos em cada Polo. Assim, alguns projetos serão desenvolvidos em todos os Polos, outros não.

A título de ilustração veremos a seguir alguns Projetos já desenvolvidos ou em desenvolvimento em todos os Polos.

ALGUNS PROJETOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER

1. **Projeto Família Sou Fã.** Esse projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014, pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e a Promotoria Pública de Defesa do Direito da Família, e seu foco é a discussão sobre a responsabilidade parental e a importância da participação das famílias nos processos educacionais. Os cinco polos foram agraciados com o projeto que contemplou alunos/as, professores/as e a comunidade escolar.

2. **Projeto “Coleta Seletiva”,** desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação, Secretaria de Serviços Urbanos e DMAE, propondo a conscientização da comunidade escolar acerca da importância da separação do lixo e o aproveitamento dos materiais recicláveis pelas Associações de Catadores desses materiais, contribuindo com o meio ambiente e a sustentabilidade. Para efetivação das ações, todas as escolas de ensino fundamental urbanas receberam dois contêineres identificados para coleta do lixo seco e úmido/orgânico. O DMAE disponibilizou um coletor para receptação de óleo de cozinha usado e, posteriormente, esse óleo será reutilizado de forma sustentável de modo a não agredir o meio ambiente.

3. **Trança-Trança Cultural,** desenvolvido pelos/as alunos/as atendidos/as pelo Programa Mais Educação, cujo objetivo é o de propiciar o intercâmbio cultural entre alunos/as da rede pública municipal de educação que tenham aptidões artísticas. A iniciativa garante visibilidade ao potencial artístico dos alunos e alunas das unidades do ensino fundamental valorizando, sobretudo, nomes que estão no anonimato. Este projeto vincula o processo ensino-aprendizagem com a arte e a cultura em suas diversas modalidades para que os/as alunos/as possam manifestar seus talentos.

⁴ Para esclarecimentos sobre o PNE consulte: <http://portal.mec.gov.br/>

4 **Projeto Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de cada unidade escolar da Rede Municipal de Uberlândia.** Esse projeto, uma pesquisa-ação, surgiu da necessidade de compor compreensões acerca dos resultados obtidos sobre a proficiência dos/as alunos/as em linguagem, nos anos de 2012 e 2013 (SIMAVE) e elaborar possíveis intervenções pedagógicas. **O projeto de pesquisa-ação**⁵ utiliza os seguintes procedimentos: a) análise de documentos e elaboração da “Descrição do Caso” (registro dos dados sobre cada escola, com base nos documentos analisados – PDDE, relatórios da Inspeção, relatórios de resultado de avaliações educacionais, blog das unidades escolares, dentre outros documentos); b) escuta ativa com a unidade gestora e todos/as os/as profissionais da educação com vistas a problematizar o Caso, envolvendo resultados educacionais e história da unidade escolar; c) Rodas de Conversa em cada unidade escolar do ensino fundamental, com vistas a repensar coletivamente os resultados educacionais e as práticas curriculares, o planejamento, os processos de avaliação e gestão da escola, a fim de promover as intervenções necessárias para a melhoria da qualidade social da educação.

O projeto de pesquisa-ação intitulado “Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de cada unidade escolar da rede municipal de Uberlândia” tem como peculiaridade ou prioridade que todos/as os/as envolvidos/as atuem como pesquisadores/as e colaboradores/as no desenvolvimento das etapas. Este projeto teve início no segundo semestre de 2014, com a formação dos/as assessores/as da Secretaria de Educação, do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, e com a equipe gestora da escola: gestor/a, vice-diretor/a, pedagogos/as e inspetor/a escolar com intuito de formar multiplicadores/as para garantir a continuidade do projeto no espaço escolar.

Nessa perspectiva, foram selecionadas algumas escolas da Rede para o início do projeto piloto, em 2014. Essas escolas elencaram, coletivamente, a partir da metodologia de Rodas de Conversa, os pontos fortes e frágeis do processo educativo sendo que para este, a comunidade escolar deverá propor as intervenções pertinentes às demandas apresentadas. Reforçando a importância da construção coletiva nos processos educacionais, a metodologia de Rodas de Conversa Temáticas está contemplada no Calendário Escolar / 2015.

É primordial o envolvimento, a participação e a contribuição de todos/as, para juntos transformarmos a realidade educacional do nosso município e garantir que nossos/as alunos/as sejam sujeitos de direitos educacionais.

Nesse sentido, para legitimar o processo de construção coletiva e participação popular na construção da Rede Pública Municipal pelo Direito de ensinar e de aprender, foram eleitas as coordenações colegiadas em cada polo, compostas por membros das escolas, pessoas da comunidade, representantes de instituições sociais. Essas coordenações têm como atribuições articular, intervir e participar das ações da Rede.

A referida Rede conta com as coordenações colegiadas dos Polos, a comunidade escolar, os/as assessores/as da Secretaria Municipal de Educação e outros sujeitos da sociedade, visando à construção coletiva de uma política educacional pautada nos princípios da educação inclusiva e popular. Sendo assim, em 2015, em continuidade às ações da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, serão realizadas as seguintes ações:

⁵ “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos[...]” (TRIPP, 2005, p.445).

“[...] a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa.” (FRANCO, 2005, p. 486).

1. Estabelecer cronograma de reunião dos Polos. Implementar as reuniões da Coordenação colegiada de cada Polo.
2. Desenvolver e avaliar os projetos comuns a todos os Polos.
3. Elaborar, aprovar e desenvolver Projetos específicos para cada Polo, vinculados à melhoria da qualidade da educação.
4. Implementar espaços de troca de experiência entre as unidades escolares de cada polo e entre os Polos.
5. Discutir resultados das avaliações externas com a Rede Interna (rede no interior da escola) e a rede externa (instituições parceiras).
6. Realizar reunião semestral com a presença da coordenação de cada Polo.
7. Reunir com instituições parceiras, com vistas à resolução de problemas que afetam desempenho educacional.
8. Sistematizar e divulgar resultados do trabalho da Rede.
9. Implementar outras ações que se fizerem necessárias para cumprir os objetivos da Rede.

Para avançar a implementação da Rede, é fundamental promover a divulgação e a discussão das ações de Rede e a interlocução das unidades escolares com a coordenação colegiada, especialmente por meio dos representantes das referidas unidades na coordenação colegiada e do diálogo entre a equipe de profissionais da educação e comunidade externa. Nesse processo, **cumprе papel importante o fomento da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender pela unidade gestora da unidade escolar.**

GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

[...] Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, e tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (PAULO FREIRE, 1987).

Instituída na *Constituição* de 1988 (artigo 206), a gestão democrática nas escolas públicas é experiência um tanto nova na prática social da educação no Brasil. Com uma proposta de resgate do caráter público das escolas, não enquanto organizações meramente estatais, mas públicas, na medida em que permitia o restabelecimento do controle da sociedade sobre a educação, por meio de alguns mecanismos como a eleição de dirigentes escolares e dos conselhos escolares, que visam garantir a liberdade de expressão, de pensamento, de organização e criação coletiva nas unidades escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394/96 – também ratifica esse princípio da gestão democrática ao estabelecer que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática do Ensino Público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades. A lei 11.444/2013, ao preconizar a participação social (Conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho do FUNDEB, dentre outros) e popular como condição fundamental para a educação de qualidade, também adota princípios da gestão democrática.

Recentemente aprovado, o Plano Nacional de Educação para o período de 2014 – 2020, estabelece como um dos seus objetivos e prioridades a gestão democrática (Meta 19). Corrobora com esse mesmo princípio o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA de Lei N.8.069/1990, que incentiva a participação da criança no que diz respeito à sua vida, particularmente à convivência e o seu desenvolvimento no espaço escolar.

A legislação educacional insere a Gestão Democrática nas escolas estabelecendo aos gestores o difícil desafio de articular nas unidades escolares a participação de todos que compõem a comunidade local, implicando, dentre outros aspectos, a necessidade de considerar e administrar os conflitos como elemento inerente à constituição do ser, das relações e do conhecimento, contribuindo para a transformação social. E esse caminho só é possível trilhar com implementação de processos coletivos de participação, autonomia, descentralização, tomada de decisões e transparência de ações. Como nos destaca Libâneo (2004):

A participação é o principal meio de assegurar gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuário no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2004, p.10)

O/a gestor/a cumpre papel importante na condução e execução das políticas públicas que refletem diretamente na comunidade que atende. Enquanto liderança, que estabelece um compromisso de gestão democrática, sua escolha tem consequências diretas na sua forma de atuar. Passa a ter como meta a ser concretizada o trabalho em equipe, o constante diálogo e estudo com o seus/suas vices, pedagogos/as e inspetor/a, a visão de longo prazo, o esforço em se estabelecer estratégias eficazes de comunicação (saber se expressar e ouvir) interna e externa, entre a unidade escolar, a comunidade do seu entorno e os órgãos da Secretaria municipal de Educação.

Também compete ao/à gestor/a estimular, motivar e criar vínculos afetivos entre a equipe, tomar providências administrativas, sensibilizar educadores/as e, em especial, a equipe gestora (diretores/as, vice-diretores/as e pedagogos/as) para planejar e organizar espaços e horários favoráveis ao encontro regular de profissionais com a finalidade de garantir a formação permanente em serviço e também enfrentar particularidades próprias de cada unidade escolar. Para além dessas questões, o/a gestor/a deverá criar uma cultura da avaliação dos resultados com a participação de todos/as os/as envolvidos/as, cuidando para que acertos sejam evidenciados e erros, corrigidos.

Com a gestão democrática é possível dar legitimidade a um processo em que a comunidade escolar participe, não somente da escolha de gestores/as, mas, também, das decisões e da busca de soluções aos desafios encontrados em avaliações institucionais, assim como na realização de ações próprias do seu cotidiano. Esse processo não pode ocorrer de forma fragmentada e isolada na unidade escolar, mas por meio do diálogo, do compartilhamento de ideias e ações que garantam a melhor qualidade do processo educativo, valorizando como instrumentos do processo de tomada de decisões o planejamento, a organização, a direção e a avaliação.

Cabe ao/à gestor/a e a sua equipe superar determinada concepção científico- racional – ainda tão presente nas instituições escolares – em que a escola é considerada realidade objetiva e neutra, que funciona de forma burocrática, hierárquica e tecnicista. Uma escola gerada para dar mais resultados que gastos de recursos no seu funcionamento, atingindo as metas estabelecidas, muitas vezes produzidas de forma unilateral, de cima para baixo.

Na concepção sociocrítica de educação, a organização escolar é concebida como sistema que agrega pessoas destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no meio do grupo e as relações da escola com o contexto socio-cultural e político. (LIBANEO, 2004, p.120).

É uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino, conforme preconiza a LDB 9394/1996, art.12, propor processos de articulação da escola com as famílias e a comunidade em geral, criando formas de integração entre sociedade e escola, além de afirmar a necessidade de se compartilhar com pais, mães e responsáveis não só as informações sobre frequência e rendimento dos/as alunos/as, mas também a responsabilidade de elaborar e executar a Proposta do Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola. Além disso, no seu artigo 13, a LDB 9394/1996 ratifica a importância da participação dos/as docentes no processo de construção do PPP.

O Projeto Político-Pedagógico é uma das vias para a organização do trabalho pedagógico na escola sendo, portanto, um importante instrumento de democratização do ensino, de natureza inacabada que, para se fortalecer, necessita ser constantemente revisitado, revisado à luz da participação direta da comunidade escolar. É um documento que precisa ser divulgado, relido e reconhecido por todos/as, ou seja, o nosso RG (registro geral, identidade de uma determinada unidade escolar) que deve expressar os anseios, as necessidades e os interesses dos diversos segmentos constituintes da escola, com a clara intenção de consolidar um projeto de escola pública, democrática, participativa, popular, qualificada

socialmente e vinculada ao direito de ensinar e de aprender, conforme consta da Lei Municipal 11.444/2013 – Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender.

Por meio do PPP, como mecanismo de gestão colegiada e compartilhada, a escola estabelece finalidades, metas e ações educacionais que são indispensáveis para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

[...] se concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve-se voltar – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. (PARO, 2001, p.39).

Outro elemento central no processo de gestão democrática é a autonomia, fundamentada pela participação da comunidade escolar, a qual pode ser estimulada pela equipe gestora por meio de implantação de ações colegiadas, como: Grêmio Estudantil, Associação de Pais e a efetiva presença dos membros no Conselho Escolar.

Particularmente, o Conselho Escolar exerce esse papel de inserção nos processos coletivos de decisão, principalmente na sensibilização para a construção de um projeto político-pedagógico para a unidade escolar vinculada à rede pelo direito ensinar e de aprender, e que respeite seu público e seu entorno, tendo como foco os direitos humanos.

Nesse sentido, cabe a todos/as, à comunidade escolar e local, resgatar a dimensão mobilizadora e participativa dessa instância deliberativa que se constitui o Conselho Escolar, às vezes pouco atuante, muitas vezes espaço de deliberação de questões exclusivamente financeiras e administrativas da escola, pouco contribuindo para a construção de ações que visem à qualidade do ensino e da aprendizagem, retomando sua relação com o sistema de ensino e as políticas públicas para a educação.

Essa autonomia se torna mais evidente e concreta à medida que a escola assume responsabilidades, tornando-se mais competente no seu fazer pedagógico, ou seja, a escola é mais autônoma quando se mostra capaz “[...] *de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometida com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades*”. (LUCK, 2002, p. 11)

Além da participação, da autonomia e do trabalho coletivo, outro elemento importante para o desenvolvimento da gestão democrática é a transparência das ações, seja no tocante a ações administrativas (que afetam direta ou indiretamente os/as profissionais), a liberação para atividades de formação continuada dos/as profissionais da educação, definição de critérios de turmas, Rodas de Conversa, análise dos resultados educacionais, licenças-prêmio e demais situações da rotina escolar. Não dá para se falar da escola como espaço público se a lógica de funcionamento é fechada e o fim é em si mesmo. É preciso dar satisfações à comunidade escolar e local, pois a escola tem funções sociais explícitas e “*não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade em que está inserida, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla*”. (LIBANEO, 2004, p.114).

Dessa forma, colocar em prática os princípios de gestão democrática está diretamente relacionado ao questionamento das práticas pedagógicas com vistas à superação de determinadas rotinas tradicionais. Como aponta Sposito (2002):

Essa modalidade de gestão constitui-se num caminho real de melhoria de qualidade de ensino se ela for concebida em profundidade, como mecanismo capaz de alterar as práticas pedagógicas. Não há canal constitucional que venha a ser criado no sentido público de ensino que, por si só, transforme a qualidade da educação pública se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição e se

não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta. (SPOSITO, 2002, p.56).

Uma unidade gestora que se quer democrática deve ser a incentivadora da criação/ou implementação de grêmios estudantis livres. Se como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a escola exerce papel central na vida de crianças e adolescentes, é de fundamental importância cultivar junto a eles/as, no seu processo de desenvolvimento cognitivo, o gosto e a cultura pela participação estudantil, pela defesa dos interesses coletivos e de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Nesse sentido, cabe à unidade gestora rever, sempre que necessário, enquanto elemento fortalecedor da democracia, o Regimento Escolar participativo. Um documento que define a natureza, a finalidade e a estrutura da escola. Que baliza as normas de convivência social, que interage com as alterações de cunho pedagógico, administrativo e com as demandas atuais da sociedade e que deve estar em harmonia com o quadro geral das leis do país (a Constituição Federal e Estadual, a lei Orgânica do Município, o Estatuto da Criança e do Adolescente etc.). Ao ser debatido e construído coletivamente pela comunidade escolar, este documento não corre o risco de se tornar letra morta ou um “documento legal que se finda em si mesmo”.

A implantação de uma proposta de gestão democrática não pode ser uma ação que interfira somente na esfera da administração da escola. O esforço coletivo de participação tem de ser experimentado, aperfeiçoado na busca de um novo currículo que interaja com as necessidades e características das camadas sociais que demarcam a escola pública no município de Uberlândia. O desejo de colocar em prática uma educação de qualidade referenciada socialmente tem que ser uma vontade de todos/as, professores/as, pedagogos/as, diretores/as, vice-diretores/as, demais funcionários/as e estudantes. Para a consecução dessas metas e de suas estratégias, é fundamental o esforço coletivo para aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social. Nesse contexto, o Plano de Gestão Democrática, apresentado pelo/a diretor/a e vice-diretor/a e apresentado à comunidade escolar, durante o ano de 2015, deverá ser avaliado tendo como propósito verificar cumprimento de Metas e possíveis alterações. Para tanto, é importante a elaboração e utilização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da Gestão⁶.

⁶ A título de ilustração, consultar anexo 1. Outros instrumentos deverão ser construídos coletivamente.

CALENDÁRIO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL, VINCULADA A OBJETIVOS EDUCACIONAIS.

Uma das práticas sociais desenvolvida no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia é a elaboração de Calendário para as unidades escolares cujo propósito é o de garantir educação de qualidade, plural, democrática, livre de qualquer tipo de preconceito e discriminação, em instituições próprias e em tempos determinados, como consta na Constituição Federal de 1988, na Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, na 11.645/2008, 10639/2003 e na Lei Municipal 11.444/2013.

O artigo 24 da LDBEN – 9394/1996, em relação ao ensino fundamental, estabelece que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Em relação à educação infantil, o Inciso II do art. 31 da Lei 9394/1996, acrescido pela Lei 12.796/2013, determina: “II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional *(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)*”.

Aos que se ocupam da educação escolar, por exemplo, da elaboração de calendário, certamente cabe fazer opções sobre como ocupar o tempo do ano letivo. Essa tomada de decisão não pode perder de vista cinco condições.

A primeira condição decorre do fato de que o calendário é direcionado à instituição educativa, portanto tem caráter pedagógico, deve expressar compromisso com a dimensão humanizadora dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar e entorno.

A segunda decorre da necessidade de ancorar as decisões em normativas vigentes acerca da organização dos espaços educativos, do tempo escolar, dos objetivos e das diretrizes educacionais.

A terceira é relativa à importância das ações e dos tempos distribuídos no calendário estarem relacionados às necessidades dos/as alunos/as, nas dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

A quarta vincula-se ao fato de que o calendário deve contribuir para estabelecer condições de promover relações de ensino e de aprendizagem, com vistas à qualidade social da educação. Portanto, **o calendário trata de processos de formação de profissionais da educação e dos/as alunos/as.**

A quinta condição configura-se pela necessidade de incluir nos espaços e tempo escolares práticas culturais produzidas por grupos sociais.

Com base no exposto, o calendário escolar do ano de 2015 destina tempo escolar para as seguintes ações pedagógicas:

1. **Atividades de ensino com alunos/as – 200 dias letivos.**
2. **Formação, semanal, com os/as profissionais de educação nas unidades escolares – 133 minutos e 20 segundos, destinados ao módulo II.**
3. **Formação com os/as profissionais de educação no CEMEPE e em outros espaços formativos da cidade.**
4. **Realização de Conselhos de Classe.**
5. **Espaço de discussão sobre a escola e suas práticas socioeducativas e culturais, tendo como eixo a Lei Municipal 11.444/2013.**
6. **Celebração das culturas: festa junina, congado, dentre outras.**
7. **Rodas de Conversa acerca das questões relativas ao cotidiano escolar e seus significados para o cumprimento dos objetivos educacionais.**

Em relação às Rodas de Conversa, cabe mencionar que essa é:

Metodologia, bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, **consiste em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos.** Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia. (NASCIMENTO & SILVA, 2009, p. 01, grifo nosso).

Assim, o calendário escolar, ao destinar tempo para as Rodas de Conversa, fomenta o diálogo, as trocas de saberes, o esclarecimento das causas dos problemas educacionais, a elaboração e a implementação coletiva de projetos e ou ações pedagógicas, vinculadas à qualidade social da educação escolar.

O tempo dos Conselhos de Classe permite também examinar os resultados educacionais, articulados com a discussão acerca das relações de ensino e de aprendizagem.

Portanto, o calendário escolar do ano de 2015 contempla as práticas socioeducativas e culturais previstas e desenvolvidas nos espaços e tempo escolares, com vistas à qualidade socialmente referenciada da educação na rede pública de ensino do município de Uberlândia.

PROJETO POLÍTICO/PEDAGÓGICO – PPP

A proposta político-pedagógica de uma escola deve refletir sua identidade composta pelos/as seus/as alunos/as e famílias, seus/as funcionários/as, tendo como objetivo um projeto cidadão. Trata-se de um documento que dá visibilidade às práticas escolares e garante a reflexão sobre o direito à educação de qualidade.

A escola é um espaço diverso, cheio de contradições e uma proposta pedagógica democrática deve levar em consideração toda a diferença, para que se estenda à comunidade a qual serve. Sendo assim, a participação de todos/as na sua avaliação e elaboração é uma constante dentro do espaço escolar. A Secretaria Municipal de Educação apoia e viabiliza momentos de discussão coletiva garantindo que a proposta seja referenciada socialmente, considerando histórias e manifestações culturais traduzidas nas diversas linguagens que compõem o sujeito humano. O respeito a essa diversidade é o princípio que norteia a elaboração de uma proposta efetiva.

A qualidade da educação passa pela compreensão do sujeito sócio-histórico, portador de direitos, produtor de cultura e, portanto, capaz de realizar escolhas e definir caminhos para a sua própria educação. Considera a estrutura física da escola, a formação de seus/suas profissionais, os conteúdos e as metodologias educacionais, assim como as formas de gestão e os recursos.

Todos esses elementos, unidos em torno do objetivo de construção da escola pública, democrática e qualificada socialmente, compõem o texto da proposta pedagógica, dividido entre parâmetros a se alcançar, diagnóstico da realidade e plano de ação. Assim, a proposta não é um ponto de chegada, mas um caminho que se propõe a percorrer na busca constante de humanização dos sujeitos.

PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta curricular da educação infantil encontra-se em reelaboração e, para isso, foram formados grupos de discussão e representação das escolas com vistas à execução de um trabalho coletivo que possa ressignificar as práticas escolares. Dentre eles, temos: o grupo de diretores/as, as comissões representativas das escolas, os grupos de trabalhos com temáticas pontuais. Esse processo tem fomentado a socialização das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar e a reflexão acerca das escolhas teóricas que ancoram essas práticas e seus significados para garantir os direitos das crianças e seus modos de se relacionar com o mundo e as pessoas.

Neste ano de 2015, continuaremos nossas discussões para redefinição da diretriz à educação infantil, respeitando os princípios que norteiam o respeito à infância, bem como a necessidade de cuidar e ensinar pensando no desenvolvimento integral da criança, a fundamentação teórica, conforme estes princípios e as práticas existentes nas

escolas favoráveis à estruturação do currículo por culturas infantis⁷. De acordo com a carta da Secretaria Municipal de Educação aos/às educadores/as de Uberlândia, a educação deve estar voltada para o sujeito histórico de direitos, produtor de cultura e identidades próprias, ou seja, a inclusão de todos/as no processo educativo humanizador.

Para isso, realizaremos:

- a) Reuniões periódicas com as comissões que representam cada escola e formações sobre tendências pedagógicas.**
- b) Rodas de Conversa nas escolas, em dias escolares. Serão produzidos e disponibilizados registros dessas reuniões e das Rodas.**
- c) Discussão com a coordenação colegiada dos Polos sobre PPP.**
- d) Redação, coletiva, das possíveis alterações no PPP e no currículo.**

De acordo com o planejamento das ações referentes à diretriz educacional infantil, **no ano de 2015, as propostas pedagógicas das escolas devem ser discutidas nos Polos, entre seus pares, para que se busque uma soma de esforços no sentido de fortalecimento das práticas escolares, principalmente na troca de experiências e no envolvimento da comunidade local. Sugerimos iniciar esse movimento mobilizando a gestão colegiada dos Polos no envolvimento por exposições das produções das crianças nos espaços comerciais dos bairros, contando com parcerias de instituições locais.**

A Secretaria de Educação se responsabilizará por documentar, por meio de vídeos, os projetos executados nas escolas e nos espaços do entorno local, produzindo um DVD com as imagens mais significativas e representativas da proposta do município. A escola será responsável por comunicar, com antecedência, o setor da secretaria que realizará as filmagens.

As reuniões com as comissões responsáveis pela elaboração dos PPPs ocorrerão com o objetivo de acompanhar a redação e aperfeiçoar o texto. Outra comissão iniciará a discussão com o setor de estatística com o objetivo de levar propostas de alimentação do Plano de Ações Articuladas – PAR⁸, com vistas à realização de ações vinculadas à criação de condições para ensinar e aprender.

⁷ Fernanda Muller, ao abordar as culturas infantis, afirma que “Sarmiento (2003) aponta que a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos. No entanto, o autor (2003, p. 8) reconhece que o debate não se situa no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos: em culturas. Com certeza, as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos. Essas formas culturais, segundo Sarmiento (idem, ibid.), radicam-se e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intra e intergeracional e:

- Possuem dimensões relacionais: constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.
- Exprimem a cultura social em que se inserem, mas o fazem de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (MULLER, 2006, p.5)

⁸ Conforme consta no portal do MEC: “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=236. Acesso em: 11.dez.2014. “O Plano de Ações Articuladas - PAR - é o conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado”. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo>. Acesso em: 11.dez.2014

Em 2015, serão formados novos grupos de trabalho com temáticas variadas, cuja dinâmica de encontros dependerá das problemáticas e propostas levantadas pelos grupos e acompanhadas pela assessoria e núcleo das infâncias. O objetivo dos grupos de trabalho é o aprofundamento de uma questão pontual e de interesse geral, já com propostas de transformação da prática problematizada.

Todas essas ações têm o propósito de manter a discussão sobre a qualidade da educação pública, num movimento constante de reflexão e de participação de todos/as os/as envolvidos/as na ação educativa e deverão constar de um cronograma de ação, construído pelas unidades escolares e a SME.

O CURRÍCULO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1º AO 9º ANO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

O Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Alterando a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, garantindo às crianças matriculadas vagas e infraestrutura adequada e uma proposta pedagógica própria, para ser desenvolvida em cada escola.

O Ensino Fundamental de nove anos foi instituído no Município de Uberlândia, pelo Decreto nº 10470 de 10 de novembro de 2006, e implantado no ano de 2007. A data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental está definida na Resolução Nº 6, de 20 de outubro de 2010, que estabelece, entre outras, a idade de 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. O Decreto nº 13358, de 12 de abril de 2012, institui o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA no âmbito das unidades de ensino fundamental do Município de Uberlândia e dá outras providências.

A lei 11444, de 23 de julho de 2013, estabelece no Capítulo I e Art. 2º:

Art. 2º – A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente. (grifos nosso).

Assim, a Secretaria de Municipal de Educação do Município de Uberlândia ampliará a discussão sobre educação qualificada socialmente, a função social da escola, a concepção que se tem de infância e de adolescência, os espaços da motricidade, da afetividade e da cognição no processo de ensino e de aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico; a formação docente; a compreensão dos resultados educacionais por meio de pesquisa e intervenção, tendo como metodologia as Rodas de Conversa.

O desafio da Secretaria Municipal de Educação é avançar em direção à democratização do acesso, da permanência e da conclusão socialmente qualificada dos/as alunos/as do Ensino Fundamental e da educação de Jovens e Adultos – EJA. Para isso será necessário reavaliar e repensar a proposta curricular da rede municipal de ensino considerando cada componente curricular dos anos que compõem o ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano. E, ainda, os componentes curriculares da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Reelaborar o currículo pressupõe não só redefinir os conteúdos, mas a concepção teórico/metodológica para o ensino e a aprendizagem e, também, a avaliação que precisar ser concebida na perspectiva da prática educativa cidadã considerando o/a aluno/a como protagonista da sua história de vida, da sua cultura e aprendizagem. O currículo deve ser pensado como alternativa para atender as diferenças e a diversidade presente no contexto escolar, tendo em vista a educação pública, popular e inclusiva o que pressupõe a garantia do direito à educação para todo/as assegurando, também, a participação da comunidade com poder de ação e de decisão.

Desse modo, o currículo deve configurar, na formação docente, como espaço de pesquisa e de intervenção, como espaço para o olhar voltado para a necessidade real dos/as alunos/as. Por isso, o currículo desenvolvido na sala de aula deverá ser o currículo real, construído coletivamente no espaço da unidade escolar e tendo como parâmetro as orientações das políticas educativas local, regional e nacional. O espaço para a redefinição e reelaboração curricular deverá priorizar a realidade do cotidiano escolar tendo como objetivo o atendimento à realidade e às necessidades concretas da comunidade escolar, sobretudo dos/as alunos/as.

O currículo para o ensino fundamental do 1º ao 9º ano precisa levar em consideração as diferentes realidades do campo e da cidade, assim como as peculiaridades da EJA. Ao contrário do que se tem praticado na rede pública municipal de Uberlândia, a educação do campo não pode continuar com o mesmo currículo construído para a zona urbana. Da mesma forma, o currículo para a EJA tem características específicas e que nem sempre são observadas.

Considerando as questões aqui apontadas, repensar e redefinir o currículo para a rede pública municipal de educação requer olhar as diferentes realidades e elaborar propostas curriculares que atendam às divergências e às convergências que as caracterizam. Portanto, teremos no ano de 2015, o desafio de reelaborar o currículo para o ensino fundamental, considerando a diversidade que permeia a educação pública municipal. E essa ação deverá ser coletiva envolvendo todos/as os/as profissionais da educação, a saber: docentes, pedagogos/as, inspetores/as, gestores/as, auxiliares administrativos – secretários/as, auxiliares de secretaria e ASGs.

Não será tarefa simples, mas que oportunizará rever conceitos, paradigmas, concepções teórico/metodológicas de educação que certamente contribuirão para a própria formação dos/as profissionais da educação e para a democratização do ensino e da aprendizagem. Também possibilitará repensar a gestão democrática da educação e resgatar os princípios contidos nos planos de ação apresentados pelos/as gestores/as quando se propuseram a administrar as unidades escolares.

Para que seja possível realizar a redefinição do currículo para o ensino fundamental 1º ao 9º ano e EJA, propomos as seguintes ações:

- 1- Estudo preparatório sobre currículo nas unidades escolares, com a participação de gestores/as, pedagogos/as, inspetores/as, docentes, alunos/as, comunidade, formadores/as do CEMEPE, Comitê Gestor, assessoria pedagógica.**
- 2- Análise da/s atual/ais proposta/s curricular/res, por meio das rodas de conversa, nas unidades escolares com a participação desses segmentos;**
- 3- Organização de grupos de trabalho, por polos, para elaboração de propostas curriculares envolvendo todos os segmentos já mencionados.**
- 4- Realização de debates, em grupos e por polos, para análise das propostas apresentadas;**
- 5- Deliberação sobre metodologias de trabalho para implementação das propostas curriculares com a participação de docentes, pedagogos/as, inspetores/as, gestores/as, comitê gestor e formadores/as do CEMEPE, assessoria pedagógica;**
- 6- Reuniões para acompanhamento do trabalho de implantação das propostas com a participação de docentes, pedagogos/as, inspetores/as, gestores/as, comitê gestor e formadores/as do CEMEPE, assessoria pedagógica.**

Assim, esperamos que a proposta de reconstrução dos currículos escolares para o ensino fundamental – 1º ao 9º ano da zona urbana e rural e EJA tenha sucesso e contribua para garantir o ensino e a aprendizagem de qualidade socialmente qualificada. E, também, que os resultados escolares sejam reveladores da inclusão e da conclusão socialmente qualificada dos/as alunos/as da rede pública de ensino do município de Uberlândia, como preconiza a Lei 11.444/2013 e a “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”, já citada neste documento.

FORMAÇÃO COM OS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação, [...]. A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora da equipe, coletivamente. (IMBERNÓN, 46-47)

A formação continuada em serviço está assegurada na LDBEN 9394/96, em seu artigo 63, que determina às instituições de ensino manter “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis” e estabelece, no artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado.” Em consonância, a Rede Municipal de Educação de Uberlândia, de acordo com a Lei 11.444/2013, estabelece em um de seus macro-objetivos: “Desenvolver formação permanente com os/as profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica”.

Dessa forma, a **Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender faz opção por uma concepção de formação permanente com os/as profissionais da educação, tomando como foco da formação a problematização das práticas pedagógicas e seus significados para o cumprimento dos objetivos de uma educação humanizadora.** Nessa perspectiva, articula a formação com a pesquisa, o ensino e a aprendizagem. Amplia os espaços formativos e o diálogo com diferentes culturas.

Assim, a elaboração da formação com os/as profissionais da educação pressupõe no ano de 2015:

1. Escuta ativa das demandas formativas.
2. Reconhecimento da pluralidade de saberes.
3. Reflexão sobre a prática pedagógica.
4. Abordagem interdisciplinar dos temas.
5. Unicidade entre teoria e prática.
6. História de construção dos objetos de estudos e cada disciplina e seu uso como ferramenta para compor entendimento sobre o mundo e sobre as pessoas.
7. Formação em Rede.
8. Parceria com instituições públicas de ensino superior para a implementação da formação com os(as) profissionais da educação.
9. Organização e divulgação do cronograma de formação com os(as) profissionais da educação, contemplando a formação no CEMEPE, nas unidades escolares, nos polos e em outros espaços formativos.

A formação contínua e permanentemente requer um olhar atento para as necessidades do ambiente escolar, da comunidade, do entorno da escola, em clima de colaboração, de respeito, de liderança democrática com a participação de todos/as (e de cada um/a) no processo de comunicação e intercâmbio de experiência. Isto é, uma formação que

possibilite fazer a leitura da realidade a partir da significação que os sujeitos têm da situação a ser estudada.

A proposta aqui apresentada é a do diálogo entre os/as profissionais e o estabelecimento de um “contrato pedagógico” que legitime as ações educativas e oriente a avaliação constante dessas ações para que sejam realizadas com compromisso, fundamentação, qualidade e prazer. A metodologia da formação ancora-se na proposta da Rede Pública Municipal Pelo direito de Ensinar e de Aprender – Lei 11.444/2013 e prevê formações na sede do CEMEPE, nos polos e nas unidades escolares e em outros espaços formativos da cidade.

As formações acontecerão a partir das questões e temáticas que emergirem nas Rodas de Conversa e em outros espaços de escuta. A formação se dará em Rede, com a participação efetiva dos núcleos do CEMEPE, dos equipamentos sociais e da comunidade escolar. Nas unidades escolares, cabe à unidade gestora: diretor/a, vice-diretor/a, supervisor/a, orientador/a educacional e inspetor/a escolar, a responsabilidade de articular e planejar a formação nesse espaço ou no Polo onde a escola esteja situada, em parceria com os/as profissionais das unidades escolares e equipe do CEMEPE.

O CEMEPE promoverá a formação docente tendo em vista a realização de estudos, pesquisa e intervenção no que se referir à formação continuada para os ingressantes na carreira do magistério e para aqueles/as que nela já se encontram efetivados/as. Cabe destacar que uma parcela do tempo previsto para a formação na escola abrange o tempo do módulo II e os dias escolares destinados às Rodas de Conversa.

A formação para ingressantes e efetivos/as na rede pública municipal de ensino deve pautar-se em modelo reflexivo sobre a prática pedagógica, de maneira que valorize o contexto em que o/a profissional esteja inserido, levando em conta a qualidade da ação docente, em que os seus saberes, sua cultura, sua formação sejam valorizados sem, contudo, deixar de considerar as dificuldades encontradas no exercício inicial da profissão. Considerando esses aspectos, a formação para os/as iniciantes na carreira deverá atentar para os seguintes temas:

- 1. Conhecimentos acerca das leis que norteiam a educação e as atribuições/funções dos/as profissionais da educação.**
- 2. Conhecimentos acerca da estrutura organizacional e funcional da escola.**
- 3. Reflexão acerca da concepção de educação, explicitada em sua prática docente, observando se está em consonância com os preceitos da lei 11.444/2013 da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender.**
- 4. Elaboração de projetos, planejamentos e materiais pedagógicos necessários à docência ou outras atividades educacionais.**
- 5. Avaliação da prática docente ou de outras funções relativas ao fazer específico dos/as ingressantes na carreira do magistério.**
- 6. Reflexões sobre temas escolhidos pelos/as ingressantes.**

A formação deverá ser realizada permanentemente, a partir das questões e temáticas, contemplando diferentes aspectos da prática pedagógica. Por exemplo:

- 1. Currículo- (Diretrizes, fundamentos, conteúdo, metodologia, avaliação etc.)**
- 2. Organização do tempo e do espaço escolares.**
- 3. Convivência**
- 4. O Projeto Político-Pedagógico**
- 5. A gestão escolar**
- 6. Outras questões identificadas e tematizadas, a partir da reflexão sobre os saberes e fazeres da escola.**

Essas formações deverão discutir a importância da colaboração, do respeito, da dialogicidade e da participação das pessoas nas diferentes comunidades, de maneira que seja possível conhecer e valorizar a cultura e a diversidade de saberes dos sujeitos, levando-os a se sentirem capazes de transformar, inventar e reinventar diferentes maneiras de efetivar uma práxis educativa qualificada e significativa para os/as educandos/as.

Dessa forma, propõe-se uma formação que valorize e considere os seguintes aspectos:

- 1. A ética e a estética;**
- 2. A linguística (leitura e escrita);**
- 3. A educação tecnológica;**
- 4. As diferenças humanas;**
- 5. Os direitos humanos;**
- 6. A educação ambiental;**
- 7. As concepções de educação, de infância, de adolescência dos/as educando/as;**
- 8. Os programas e projetos da Rede Municipal de Educação;**
- 9. As relações de gênero, raça e etnia.**

Com base nessas premissas, o CEMEPE e as unidades escolares possuem papel fundamental na elaboração e execução do processo de formação com os(as) todos(as) os(as) profissionais da rede pública de ensino de Uberlândia. E essa formação deverá ser rigorosamente observada pelos/as profissionais da educação, tanto pelos/as formadores/as do CEMEPE quanto pelos/as profissionais que atuam nas unidades escolares, como professores/as, os/as gestores/as (diretores(as), vice-diretores(as), os/as educadores/as, os/as especialistas em educação (inspetores(as) escolares, orientadores(as) educacionais e supervisores(as) educacionais), auxiliar de serviços administrativos (ASGs), oficiais administrativos/as (assistente administrativo, secretário(a) e monitor(a) social).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, a escola institui a oferta do atendimento educacional especializado, em articulação com os serviços da classe comum contemplado na elaboração do PPP, aspectos do seu funcionamento. Para que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, inicie seus serviços nas escolas da rede municipal de ensino, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH, em 2015, orienta os gestores escolares, pedagogos, professores da classe comum e profissionais que atuam no AEE:

- **A Formação Continuada com os profissionais que atuam no AEE acontecerá às terças-feiras, conforme cronograma enviado pela Secretaria Municipal de Educação – SME, no CEMEPE, nas unidades escolares e em outros espaços educativos.**
- **Serão ofertados aos professores da classe comum cursos de: Braille; LIBRAS; Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, Mediação Pedagógica dentro e fora da sala de aula; Mediação da Aprendizagem para o aluno com déficit intelectual – 3ª Edição, Altas Habilidades e Superdotação - Identificação e Intervenção.**
- **O Atendimento Educacional Especializado – AEE, das escolas do Ensino Fundamental, iniciará suas atividades junto aos alunos no primeiro dia letivo de 2015.**
- **Para os profissionais que atuarão com fração de horas ou cargo completo no Atendimento Educacional Especializado – AEE da Educação Infantil, as Professoras Formadoras do NADH farão Processo Seletivo Interno no início do ano letivo de 2015.**
- **Os profissionais do AEE deverão enviar às famílias os horários de atendimento no AEE, bem como o horário do assessoramento ao aluno na sala de aula comum, estabelecendo, assim, de imediato, a articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e de estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.**
- **Os profissionais cedidos de outras escolas que atuaram no AEE em 2014 continuarão atuando em 2015.**
- **Os profissionais que atuaram no AEE em 2014, sem recrutamento interno, continuarão atuando até a publicação do próximo recrutamento.**
- **O serviço de AEE deverá ser assegurado no contraturno, garantindo assim sua matrícula complementar, caso o aluno apresente dificuldade em permanecer na sala de aula no período da matrícula regular, os profissionais do AEE (pedagogos e professores) daquele turno deverão se organizar e prestar todo o atendimento necessário a esse aluno. Salientamos que este atendimento no turno não substitui o atendimento complementar no contraturno.**

Será assegurado o professor de apoio para os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA e ou Deficiência Múltipla – DMÚ (somente quando apresentar necessidade), conforme o disposto nos termos da Lei 12.764/12 (Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).
- **Será assegurado aos alunos, a partir do 1º período, o serviço de cuidador, apenas para os alunos que necessitam de cuidados de higienização, alimentação e locomoção, e que, portanto, não contam com a presença do educador infantil, responsável por esse serviço.**

- A manutenção de recursos tecnológicos, no que se refere aos computadores doados pelo MEC às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e que já receberam atendimento técnico da empresa durante o período de garantia, é de inteira responsabilidade do diretor de cada unidade escolar conforme consta no Manual de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que diz: “No ato de solicitação das salas, as secretarias de educação assumem o compromisso com os objetivos do Programa em vários aspectos, dentre eles: promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos” (páginas 10 e 11).
- A unidade escolar (diretor(a) e vice-diretor(a), inspetor(a) e pedagogo(a)) deverá organizar a formação na unidade escolar sobre AEE, com o apoio do NADH.
- A formação com os profissionais da educação utilizará das Rodas de Conversa como estratégia de discussão e encaminhamento dos problemas vinculados ao AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso deste texto, foram apresentadas questões e formulações com vistas a instigar a reflexão e elaboração coletiva de uma educação vinculada aos interesses dos/as alunos/as da escola pública. Assim, neste momento retomamos compromissos registrados anteriormente e destacamos, por meio de um quadro, alguns compromissos:

COMPROMISSOS	PERÍODO
1. Retomar o calendário escolar e desenvolver as Rodas de Conversa, ali previstas;	Permanente (durante todo ano letivo).
2. Equipe Gestora deverá organizar as Rodas de Conversa	Conforme especificado no calendário escolar.
3. Planejamento e implementação da revisão do Projeto Político-Pedagógico – PPP e do Regimento Escolar;	Discutir com a unidade escolar periodicamente, garantindo no mínimo três momentos durante o ano letivo.
4. Entregar relatório da revisão do PPP.	Outubro 2015.
1. Revisitar o Plano de Gestão Democrática com a comunidade, observando as metas estabelecidas no documento;	No mínimo uma vez no semestre.
2. Elaboração do Plano de Ação da unidade gestora /2015;	Referenciado no Plano de Gestão da unidade, no PPP, no PNE e na Lei 11.444/2013. Até o final do primeiro bimestre (contemplando metas a serem alcançadas em 2015).
3. Elaboração do Plano de Ação de cada ano do ensino fundamental.	Contemplando metas e prazos descritos no PNE.
4. Favorecer a Gestão Escolar Democrática e a produção de conhecimento em Rede, fomentando espaços de discussão e avaliação da gestão.	Permanente.
5. Participar de reuniões com Diretores e SME (Assuntos administrativos).	Bimestralmente.
6. Participar de encontros de formação com gestores(as).	Mensalmente.
7. Realizar reuniões do Conselho Escolar.	No mínimo três vezes ao ano.
8. Incentivar a criação/ou implementação de grêmios estudantis livres;	Periodicamente.
9. Socialização de boas práticas no interior da escola, nos polos e em outros espaços da cidade.	Trimestralmente.
10. Articular as ações da Biblioteca com o currículo	Até o primeiro semestre de 2015.

11. Reelaborar o currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.	Conforme orientações da Assessoria Pedagógica da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, dos Professores Formadores do CEMEPE, e da descrição detalhada no texto. (Durante o ano de 2015).
12. Organizar calendário de formação permanente com os/as profissionais da educação, tomando como foco da formação a problematização das práticas pedagógicas. (Na escola, no Cemepe e em outros espaços)	Permanente.
13. Ofertar atendimento educacional especializado, em articulação com os serviços da classe comum.	Permanente
14. Estabelecer cronograma de reunião dos Polos.	Mensalmente
15. Implementar as reuniões da Coordenação colegiada de cada Polo.	Mensalmente
16. Realizar reunião semestral com a presença das coordenações de todos os Polos.	Semestralmente.
17. Desenvolver e avaliar os projetos comuns a todos os Polos.	Durante as reuniões mensais dos polos.
18. Elaborar, aprovar e desenvolver Projetos específicos para cada Polo, vinculados à melhoria da qualidade da educação.	Mensalmente.
19. Implementar espaços de troca de experiência entre as unidades escolares de cada polo e entre os Polos.	De acordo com a Lei 11.444/2013.
20. Discutir resultados das avaliações externas com a Rede Interna (rede no interior da escola) e a rede externa (instituições parceiras).	Periodicamente.
21. Elaborar e entregar relatório sobre a discussão dos resultados educacionais para as Assessorias Pedagógicas.	Semestralmente.
22. Estabelecer intervenções pedagógicas, a partir da sistematização e produção de conhecimentos com a participação das comunidades escolares e das que habitam o entorno das unidades escolares.	Permanente.
23. Reunir com instituições parceiras, com vistas à resolução de problemas que afetam desempenho educacional.	Sempre que necessário. Resguardando no mínimo uma reunião semestral, conforme a Lei 11.444/2013.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas/;SP: Papyrus, 1997.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília/DF: Presidência da República/Casa Civil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acessado em 02/12/2014.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**: Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Palácio do Planalto/Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acessado em: 02/12/2014.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Prefácio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 2008-243.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009, 118 p.
- LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 9 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Ver. E ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LUCK, H. et al. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acessado em 02/12/2014.
- MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes**: o desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MÜLLER, Fernanda. INFÂNCIAS NAS VOZES DAS CRIANÇAS: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11.dez.2014.

NASCIMENTO, M. A. G; SILVA, C. N. M. **Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia.** 10º Encontro Nacional de Ensino em Geografia. Setembro, 2009. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20%2836%29.pdf>. Acesso em: 10/11/2014.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

_____. **Lei 11.444/2013** - Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Uberlândia: Diário Oficial do Município – DOM, de 26 de julho de 2013.

SECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.** Brasília, 2014. Disponível em: http://issuu.com/secretariageralpr/docs/marco_educa____o_popular/11?e=4053853/7980777. Acesso em 15/12/2014

SPOSITO, M. P. Educação, Gestão Democrática e Participação Popular. In: BASTOS (Org.). **Gestão Democrática.** Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo. v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 24/11/2014

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

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

----- . **Psicologia e educação da infância.** (antologia). Lisboa, Editorial Estampa, 1980.

ANEXO 1

INSTRUMENTAL PLANEJAMENTO RODAS DE CONVERSA

PROJETO: PESQUISA, INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E RESULTADOS EDUCACIONAIS DE CADA UNIDADE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

ESCOLA: _____

POLO: _____

DATA: _____

HORÁRIO: _____

PARTICIPANTES: _____

PREPARAÇÃO DA RODA DE CONVERSA DO ANO LETIVO DE 2015/ Calendário Escolar.

Este momento deve ser realizado pela equipe gestora da unidade escolar (diretor(a), vice-diretor(a), pedagogos(as) e inspetores(as))

1º Momento:

- Realizar a leitura coletiva da DESCRIÇÃO DO CASO DA ESCOLA, tal instrumento será fornecido para todas as escolas pelo Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e Assessores dos Polos;
- Discutir a partir da descrição da escola os diferentes fatores vinculados aos resultados educacionais que interferem na qualidade da educação oferecida pela unidade escolar objetivando a elaboração de proposições, estratégias e ações necessárias para a melhoria da qualidade social da educação (em cada parágrafo, alinhar o texto com as dimensões e seus multifatores), tais como:
 - Práticas pedagógicas;
 - Relações interpessoais (família escola, escola alunos, profissionais)
 - Violência escolar e familiar

- Indisciplina
- Infraestrutura (Física e de Recursos Humanos); dentre outros.
- Com base discussão escolher o tema para a roda de conversa;

(Lembre-se durante a escolha da temática da roda que o objetivo do projeto, trata-se de: “Compreender a produção dos resultados educacionais e, a partir deles, elaborar, desenvolver e avaliar intervenções pedagógicas, com vistas ao fomento da qualidade social da educação.”)

2º Momento:

Após a discussão do caso, e a partir do tema escolhido pela escola elaborar o roteiro da roda de conversa temática, orientado pelo instrumental abaixo conforme proposto no projeto de pesquisa-ação:

RODA DE CONVERSA COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA:

ESCOLA: _____

POLO: _____

DATA: _____

HORÁRIO: _____

PARTICIPANTES: _____

TEMA: _____

1. SUGESTÃO DE AQUECIMENTO:

1.1. O(a) animador(a) da Roda informará o tempo de duração: 1h e 30min e as regras de participação.

1.1. Em seguida solicitará aos(às) participantes que se agrupem, tendo como critério o tema da roda. Conversar, durante 5 minutos, sobre o tema escolhido.

Apresentar para o grupo o resultado da discussão.

2. Desenvolvimento

2.1. Leitura do Caso Concreto

➤ **Conversa sobre o caso concreto (abaixo segue algumas questões provocativas que podem ser utilizadas pelo mediador para contribuir com a problematização da roda de conversa):**

- Qual o conhecimento que os(as) educadores(as) da unidade escolar têm sobre a temática?
- Existe socialização das questões citadas no caso?
- Qual a discussão entre famílias e escola sobre essas questões?
- Quais as ações tem sido desenvolvidas para evitar as situações problemáticas?
- Após a leitura do caso apresentado, quais fatores nele contidos interferem nos resultados educacionais, positiva e negativamente?
- O que pode ser feito para melhorar a qualidade social da educação?

3. FECHAMENTO E DESPEDIDA

3.1 Avaliação – Fragilidade e fortaleza da Roda.

3.2 Selecionar uma dinâmica de despedida/encerramento.

3.3 Combinar a data e estabelecer o tema da próxima Roda.

ANEXO 2

RELATÓRIO ACOMPANHAMENTO EQUIPE GESTORA – 2015

Gestão Administrativa	Avanços	Principais dificuldades encontradas	Propostas para 2015
1. Recursos materiais, humanos e financeiros;			
2. Espaço escolar: condições atuais, necessidades de manutenção/reforma;			
3. Organização da documentação da unidade escolar (administrativo);			
Gestão Formativa	Avanços	Principais dificuldades encontradas	Propostas para 2015
1. Acompanhamento, reformulação e avaliação periódica do Projeto Político Pedagógico da escola coletivamente;			
2. Acompanhamento realizado pela equipe de gestão (observação em sala de aula, leitura e devolutiva, planejamento dos professores);			

3. Realização das Rodas de Conversas com equipe escolar; Sistematização das principais propostas e ações desenvolvidas;			
4. Diagnosticar, propor e acompanhar um plano de formação da equipe escolar na escola;			
5. Acompanhar o processo de formação da equipe escolar em outros espaços;			
6. Formação interna da equipe gestora diretores/as, vices e pedagogos/as e inspetores/as; (formação de grupos de estudos, discussão e avaliação pedagógica)			
7. Módulos na escola e reuniões pedagógicas com os/as docentes e educadores/as;			
8. Formação dos/as diretores nos espaços de reuniões da Secretaria Municipal de Educação;			
9. Atuação junto ao Conselho escolar e Comunidade em geral			

Relação escolas e Secretária de Educação	Avanços	Principais Dificuldades encontradas	Propostas para 2015
1. Canais de Comunicação;			
2. Circulação de informações;			
3. Relação com as assessorias pedagógicas;			
Quanto ao trabalho desenvolvido pelos especialistas em educação, a) pedagogos/as b) inspetores/as escolares.	Avanços	Principais Dificuldades encontradas	Propostas para 2015
a)			
b)			
Parcerias com equipamentos sociais (ONGs, escolas, conselho tutelar, secretarias entre outros);	Avanços	Principais dificuldades encontradas	Propostas para 2015
1. Quanto ao retorno do Conselho Tutelar com relação aos relatórios encaminhados e informações solicitadas;			

ANEXO III- Um convite à reflexão coletiva sobre o ano de 2016: orientações teórico-práticas elaboradas com profissionais, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros(as) do Conselho Municipal de Educação (OTP 2016).

ORIENTAÇÕES TEÓRICAS/PRÁTICAS
ELABORADAS COM PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO, MEMBROS DOS
GRÊMIOS ESTUDANTIS LIVRES E
CONSELHEIROS(AS) DO CONSELHO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UM CONVITE À REFLEXÃO COLETIVA
SOBRE O ANO LETIVO/ESCOLAR DE
2016

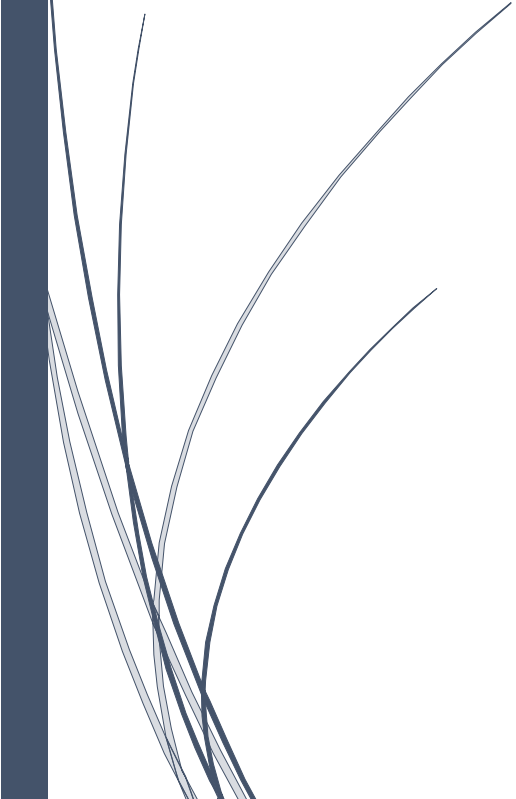
SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA
POR UMA CIDADE EDUCADORA

Secretaria Municipal de Educação

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA



1. APRESENTAÇÃO	3
2. INTRODUÇÃO	6
3. REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER	12
4. CALENDÁRIO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL, VINCULADA A OBJETIVOS EDUCACIONAIS.....	24
5. INSPEÇÃO ESCOLAR	25
6. EDUCAÇÃO E CULTURAS INFANTIS: TECENDO Os PPPs.....	29
7. O MOVIMENTO PERMANENTE DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL	38
8. FORMAÇÃO CONTINUADA E EM REDE COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	50
9. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	59
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
 ANEXO 1.....	 71
ANEXO 2.....	78
ANEXO 3.....	82
ANEXO 4	83

1. APRESENTAÇÃO

Alice [...] – gatinho risonho [...] você poderia me dizer, por gentileza, qual caminho devo seguir? – Depende muito de onde você quer chegar respondeu o gato (CARROLL, Lewis, 2011).

Este documento tem como finalidade socializar as **Orientações Teóricas/Práticas para o Ano Letivo/Escolar de 2016**, construídas, coletivamente, por profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, membros do Conselho Municipal de Educação e dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, vinculadas à melhoria da qualidade social da educação. A razão acerca do caminho a percorrer está orientada na meta estabelecida coletivamente, a saber, **fomentar a qualidade social da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial desenvolvida pela Rede Pública Municipal de Ensino, com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede.**

A metodologia adotada para elaboração do referido documento contemplou:

- a) Releitura e análise do documento de “Orientações Teóricas/Práticas [...] 2015”, pelas equipes das escolas, das Assessorias, do Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, do Conselho Municipal de Educação e do CEMEPE, com vistas a verificar os compromissos/ações assumidos e os significados dos mesmos para a construção da qualidade social da educação, bem como se os objetivos definidos foram alcançados.
- b) Elaboração coletiva das Orientações Teóricas/Práticas para o ano de 2016, com base na releitura e análise, mencionada acima, e nas discussões desenvolvidas nas unidades escolares durante os módulos, nas Rodas de Conversa, nos espaços de análise e intervenção dos resultados educacionais de cada unidade escolar, nos Fóruns dos Grêmios Estudantis Livres pelos Direitos de Ensinar e de Aprender, dentre outros espaços de análise e planejamento das práticas pedagógicas.
- c) Elaboração e envio de contribuições das unidades escolares para a Secretaria Municipal de Educação (SME), com a finalidade de compor o documento de **Orientações Teóricas/Práticas para o Ano Letivo/Escolar de 2016**.

- d) Recebimento e organização das proposições enviadas pelas escolas, Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE), Assessorias Pedagógicas, Inspeção Escolar, Assessoria de Desenvolvimento Humano, Conselho Municipal de Educação e Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender.
- e) Escuta e análise dos depoimentos dos membros dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de aprender, retirando as proposições e incorporando-as ao documento.
- f) Verificação dos problemas e demandas comuns presentes nos discursos dos profissionais da educação e dos(as) representantes dos(as) alunos(as), membros dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender.
- g) Leitura, análise e conclusão do documento.

Esse movimento evidenciou as seguintes **dimensões do processo educativo**:

1. Convivência: autoestima, afetividade, bullying, violências, baixa participação da família na escola, relações interpessoais e direitos humanos.

2. Prática pedagógica: metodologias de ensino, didática, avaliação, organização e uso do tempo e espaço escolar e uso de tecnologias inovadoras.

3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento: mecanismos de gestão democrática, gestão do tempo e espaço escolar, gestão da aula, gestão dos recursos humanos, gestão dos processos administrativo-pedagógicos, gestão da produção e socialização das informações e gestão da relação entre escola, comunidade e equipamentos sociais.

O documento de **Orientações Teóricas/Práticas para o Ano Letivo/Escolar de 2016** é um convite para o diálogo permanente, provocado pela inquietação de profissionais da educação que, lendo criticamente o cotidiano do espaço escolar, optaram por fortalecer uma proposta educativa pautada nas demandas e necessidades dos(as) alunos(as) das escolas públicas e na diversidade sociocultural dos(as) envolvidos(as) nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa proposta considera as especificidades locais e o entrecruzamento de concepções teórico/metodológicas, para a construção do currículo escolar em rede, contextualizado, multirreferenciado, interdisciplinar, ancorado na participação popular e social das pessoas interessadas em educação pública, democrática, popular e de qualidade referenciada socialmente.

As ações planejadas e registradas neste documento estão embasadas/descritas/ previstas na Lei 11.444/13, que instituiu a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de

Aprender, nas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, e em consonância com as metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação (PME); que tem a finalidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar, da aprendizagem e da convivência humana, de maneira a garantir o acesso, a permanência e a conclusão, com qualidade referenciada socialmente, dos estudos das infâncias, dos(as) adolescentes e dos(as) jovens e adultos.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação fez a opção de gestar a educação e a produção de conhecimento em rede e com uso de mecanismos de democratização da administração pública, da produção e divulgação do conhecimento desenvolvidos em diferentes espaços. A intenção é a de construir, coletivamente, a escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente, ancorada na produção e análise dos dados da realidade educacional, contemplando duas dimensões da realidade, macro e micro, que compõem as condições de ensinar e de aprender. Dessa forma, os processos de pesquisa e intervenção, simultâneos, com os(as) profissionais da educação de cada unidade escolar visam compreender a produção dos resultados educacionais e elaborar as intervenções necessárias para superar problemas relativos aos processos de ensino e de aprendizagem que, historicamente, têm retirado oportunidades de escolarização de parcela significativa dos(as) alunos(as) das escolas públicas. Assim, este documento, ancorado na análise e atuação na realidade de cada unidade escolar, impulsiona o Movimento de Reorientação Curricular, fortalece a convicção de Paulo Freire (1987, p. 68) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” e cria oportunidades de trabalho coletivo a favor da melhoria de qualidade de uma educação referenciada socialmente

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2. INTRODUÇÃO

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos
(João Cabral de Melo Neto, 1988)*

A Secretaria Municipal de Educação (SME), as unidades escolares, os membros dos Grêmios Estudantis Livres e do Conselho Municipal de Educação (CME) reafirmam o compromisso com educação de qualidade referenciada socialmente, como direito humano dos(as) alunos(as) das escolas que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Uberlândia. Tal compromisso requer a continuidade da construção coletiva da escola pública, popular, democrática, gestada em rede e de qualidade, referenciada socialmente, ancorada especialmente na Lei Municipal 11.444/2013, nas Leis Federais 9394/96, 10.639/03 e 11.645/08. Esse tipo de escola configura uma política pública de educação desenhada a partir da valorização das produções culturais de diferentes sujeitos e grupos sociais, das demandas e das necessidades dos(as) alunos(as) da escola pública, do fortalecimento das dimensões educativas relativas à humanização, à cidadania ativa e à autoria dos(as) alunos(as) e dos(as) profissionais da educação, da participação social e popular, do entrecruzamento de diferentes políticas sociais e do fomento à educação livre de qualquer tipo de preconceito e discriminação. Para a concretização dessa política de educação, ocorreu e ocorre o fomento da gestão democrática e em rede das unidades escolares e da SME, o incentivo à produção e comunicação democráticas de conhecimento em redes, tendo em vista a meta estabelecida, **fomentar a qualidade social da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial desenvolvidos pela Rede Pública Municipal de Ensino, com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede.**

A reflexão acerca do percurso de elaboração e implementação da Política Pública de Educação evidencia a importância do planejamento coletivo da educação pública; planejamento

este realizado por meio da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025); aprovação e implementação da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender – Lei Municipal 11.444/2013; Rodas de Conversa; Escuta Ativa; Minifóruns; Encontros Regionais de Educação; da exigência e criação de condições para a formação em serviço de todos(as) os(as) profissionais da educação; da elaboração e implementação do Plano de Cargos e Carreira. Evidencia-se, ainda, a importância do fortalecimento dos Conselhos da Educação, da implementação de reuniões do Fórum de Educação e dos Grêmios Estudantis Livres, da implementação do Gabinete no Bairro da Secretaria Municipal de Educação e das Mostras Pedagógicas; da elaboração dos Planos por Ano de Ensino (anexo 1), dos Planos de Formação em Serviço (anexo 2), do Planejamento Participativo Situacional (anexo 3); da elaboração e implementação de projetos pedagógicos pelas unidades escolares; da instalação do Movimento de Reorientação Curricular; dentre outras ações que materializaram e materializam a referida Política.

Além disso, a reflexão sobre a trajetória de elaboração e implementação da Política educacional e das ações que estruturam e concretizam a referida política, mencionadas anteriormente, de forma sucinta, pode ser melhor compreendida se narrarmos enfrentamentos conceituais, as escolhas teóricas e metodológicas, que sustentaram as ações desenvolvidas, no período de 2013 a 2015 e, ainda, as Orientações para o Ano Letivo/Escolar de 2016.

Para construir, coletivamente, uma proposta educativa pautada na diversidade socio-cultural dos(as) alunos(as) e seus grupos familiares, dos(as) professores(as), dos(as) gestores(as), dos(as) educadores(as), dos(as) especialistas em educação inspetores(as) escolares, orientadores(as) educacionais e supervisores(as) educacionais), auxiliares de serviços administrativos (ASGs), assistentes administrativos e em seus diferentes saberes e para que a escola, frente aos desafios que os(as) alunos(as) impõem a todos(as) os(as) educadores(as) e vice-versa, repensem sobre o discurso e as práticas pedagógicas para aqueles(as) que, em muitos momentos, são vistos(as) em suas diferenças no espaço escolar, é fundamental (re)construir e ressignificar, cotidianamente, as práticas escolares.

Nessa perspectiva, o Movimento de Reorientação Curricular é definido pela reflexão coletiva e permanente sobre as práticas pedagógicas, seus fundamentos e significados para a escolarização de qualidade referenciada socialmente dos(as) alunos(as) da escola pública. Esse Movimento de Reorientação Curricular parte da problematização da realidade concreta de cada unidade escolar, do fomento à participação das redes internas e externas às unidades escolares na elaboração, desenvolvimento e avaliação das Propostas Político-pedagógicas, e do

compromisso com a educação democrática e de qualidade referenciada socialmente. Esse Movimento se fortalece e se legitima com a participação das Redes interna e externa às unidades escolares, sem hierarquias, com fomento à auto-organização, à complementariedade e à autoria. Como argumentam Novais e Nunes (2016, p. 11)¹:

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

Isso porque a educação precisa ser práxis social capaz de modificar as ações dos sujeitos que a compõem, ou seja, modificar educadores(as) e alunos(as) na perspectiva de que aprendam a elaborar e a reelaborarem os saberes, as práticas socioculturais em favor da transformação de si próprios e da sociedade. Considerando a complexidade dessa intenção, defendemos a necessidade de conhecermos o entrecruzamento de concepções teórico-metodológicas de educação, do ensino e da aprendizagem que aproxima e, ao mesmo tempo, ajuda a elaborar propostas socioeducativas e pedagógicas para cada unidade escolar da rede pública municipal de ensino. Propostas que, nascendo da discussão coletiva no interior das escolas e do diálogo com a comunidade externa, subsidiam a formulação da proposta básica de educação para a Rede, esclarecendo os princípios norteadores de um projeto educativo para uma cidade educadora. Trata-se, nesse sentido, de uma concepção e uma metodologia de gestão da educação articuladas aos diferentes saberes e práticas, às dimensões da cultura e dos direitos humanos, ao compromisso com o diálogo e com a representatividade de todos e todas que compõem o universo escolar e daqueles(as) que estão no seu entorno, enfim todos(as) que queiram participar e intervir na realidade social que, frequentemente, exclui alunos(as) no interior das unidades de ensino. Por conseguinte, foca-se em currículos multirreferenciados, contextualizados, elaborados e desenvolvidos democraticamente e em redes e vinculados a processos de humanização, de preservação da natureza e de superação da exclusão escolar, inclusive no interior das escolas públicas.

Nessa perspectiva, a SME, com a participação social e popular, vem elaborando e desenvolvendo políticas públicas educacionais associadas à garantia de uma educação pautada no direito das crianças, da juventude e das pessoas adultas ao ingresso, à permanência e à

¹ Texto mimeografado elaborado para compor o livro “Tecendo redes pelo Direito de Ensinar e de aprender

conclusão com qualidade referenciada socialmente, conforme as orientações expressas na Lei Municipal nº 11.444/2013 e na “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”. As contribuições teóricas e metodológicas da educação popular (FREIRE, 1987; 1989), as teorias histórico-cultural (VIGOTSKY, 1991), (WALLON, 1950, 1980) e da ação comunicativa (HABERMAS, 1987) oferecem fundamentos para essa política.

A concepção teórico-metodológica, fundada especialmente no pensamento de Vygotsky (1991) e de Wallon (1950, 1980), pode dialogar com outras abordagens que, ao invés de se contradizerem, se complementam na elaboração de um projeto educacional para a atualidade, colocando o sujeito sócio-histórico e a cultura no centro do amplo universo da educação. Na concepção de Vygotsky (1991), o desenvolvimento do sujeito é resultado de um processo sócio-histórico, a linguagem e o modo de conceber a relação entre aprendizagem e desenvolvimento são fundamentais nesse processo. A ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada. A teoria de Wallon, também denominada de sócio-histórica, assim como a teoria vygotskyana, têm como fundamentos para a construção do conhecimento e da aprendizagem as relações sociais, afetivas e culturais.

A concepção sócio-histórica pode estabelecer conexões com outras concepções teórico-metodológicas aplicadas à educação, ajudando a construir outros paradigmas para o campo educacional. Nesse sentido, podemos recuperar aqui a pedagogia crítico-social.

Nessa abordagem, a escola é considerada fundamental para a difusão e a elaboração do conhecimento. Parte da premissa de que, o que se ensina na escola não é inocente. Está permeado de intencionalidade política, social, econômica, cultural que constrói, de modo intencional ou não, a ideologia do sujeito que ensina e que aprende.

Desse modo, a concepção denominada pedagogia crítico-social considera que é preciso ensinar e aprender na perspectiva crítica. É importante que a escola pense propostas interculturais que valorizem a educação ambiental, a luta pela paz, os movimentos sociais.

Nesse processo de entrecruzamento de teorias, é fundamental destacar que a Educação Popular, sustentada no diálogo e na participação, evidencia e valoriza aspectos como: o vínculo entre educação e as culturas, as identidades socioculturais, o diálogo e a participação, visando à emancipação dos sujeitos. Como consta no Marco de Referência da Educação

Popular (2013, p. 29)²:

A Educação Popular anuncia que entre as situações-limite, geradoras de violência, e os inéditos viáveis, expressão de Paulo Freire, que significa as possibilidades de superação das situações-limite, encontra-se a educação como ação reflexiva e como prática cultural comprometida com a luta em direção ao “ser mais”, dimensão ontológica do ser humano.

É importante destacar que, no processo de construção coletiva deste documento, descrito na Apresentação foi possível identificar problemas e proposições comuns presentes nos discursos dos(as) profissionais da educação e dos(as) representantes dos(as) alunos, membros dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, durante a leitura e a análise dos documentos enviados pelas unidades escolares (Registros das Rodas de Conversa, Texto com propostas para compor o documento de Orientações Teóricas Práticas para o Ano Letivo/Escolar de 2016, gravações de depoimentos etc.). O resultado dessa análise evidenciou dimensões do processo educativo que deveriam ser trabalhadas no âmbito da formação dos(as) alunos(as) e dos(as) profissionais da educação, das vivências nas unidades escolares e da problematização permanente dos saberes e fazeres escolares e, por conseguinte, da reescrita do PPP, do Plano Curricular, do Regimento Escolar, dentre outros documentos, visando melhorar os processos de escolarização. As **dimensões identificadas** são: **1. Convivência:** autoestima, afetividade, bullying, violências, baixa participação da família na escola, relações interpessoais e direitos humanos. **2. Prática pedagógica:** metodologias de ensino, didática, avaliação, organização e uso do tempo e espaço escolar e uso de tecnologias inovadoras. **3. Gestão escolar Democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento:** mecanismos de gestão democrática, gestão do tempo e espaço escolar, gestão da aula, gestão dos recursos humanos, gestão dos processos administrativo-pedagógicos, gestão da produção e socialização das informações e gestão da relação entre escola, comunidade e equipamentos sociais. Essas dimensões serão abordadas de forma detalhada, especialmente, nas seções sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação em Serviço.

² O **Marco de referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**, formulado pela Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã (Brasília 2014) afirma que o conceito de Educação Popular se constituiu num termo polissêmico ao longo da história brasileira. Enquanto proposta de educação emancipatória, se constituiu nos espaços de luta dos movimentos sociais que disputam a transformação de uma realidade em curso. Nesse contexto, a questão política da Educação Popular é a defesa de uma classe social, que se identifica com os mais empobrecidos numa sociedade marcada historicamente pela exclusão social como a brasileira, pautada na construção democrática de um projeto de nação e de mundo, que supere essas desigualdades sociais. Esta educação popular pressupõe a defesa incondicional da escola pública. Tendo em vista o cenário educacional nunca foi tão necessária e atual uma educação voltada para a construção democrática de um projeto que supere as desigualdades que ainda marcam nosso tempo. Assim a Educação Popular se apresenta como subsídio para a elaboração de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, maioria de nossa população

Por fim, procurando, incansavelmente, resguardar uma relação horizontal entre os saberes cotidianos e os acadêmicos é que, coletivamente, elaborou-se o documento de Orientações Teóricas/Práticas para o Ano Letivo/Escolar de 2016. Tendo em vista a multiplicidade de elementos inerentes aos processos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, o texto apresenta, a seguir, considerações acerca da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, do Calendário Escolar, da Inspeção Escolar, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Formação em Serviço dos/as profissionais da educação e do Atendimento Educacional Especializado, bem como as metas e compromissos estabelecidos para o ano de 2016.

Desejamos que este texto possa orientar as ações a serem desenvolvidas em 2016, tornando-se documento vivo no cotidiano escolar, provocador de análises, ações/projetos pedagógicos e avaliações permanentes.

Boa leitura!

3. REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER

Os resultados do diagnóstico³ acerca da realidade educacional do município de Uberlândia e a busca pela educação de qualidade referenciada socialmente, legitimou o processo de construção coletiva e participação popular, culminando na instituição da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender na forma da Lei 11.444/2013. Como sabemos, esta Rede é composta por representantes governamentais do Poder Executivo Municipal, sociedade civil, entidades e organizações sociais e pelos cinco Polos correspondentes aos setores territoriais⁴: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro. Cada Polo da Rede instituiu uma Coordenação Colegiada escolhida pela comunidade local.

Com vistas a avançar no cumprimento dos objetivos descritos na referida lei foi criado no segundo semestre de 2014, o **Comitê Gestor Educacional**⁵ para articular, fomentar e acompanhar ações junto às instâncias deliberativas e de discussão conectadas à Rede.

Partindo do pressuposto de que a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender explicita em seu referencial epistemológico a efetivação de uma Política Pública para Educação Municipal vinculada à mobilização e articulação para a transformação da realidade educacional, que carrega em seu bojo a intencionalidade concreta e planejada de defesa da escola pública, popular e democrática, construída coletivamente com os diferentes sujeitos sociais, o que relaciona-se com os princípios metodológicos da Educação Popular, resguardando a rigorosidade metódica, a ética e a coerência

³ As análises dos documentos da Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia apontam que há uma parcela significativa de alunos(as) matriculada nas unidades escolares com resultados insatisfatórios em relação ao acesso e à construção de conhecimento nas áreas de língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) das unidades escolares indicava turmas com resultados menores que a média nacional, há mais de 10 anos. Indicava também resultados insatisfatórios em relação à convivência sem a presença da violência em unidades escolares. Por exemplo, no PDE constava práticas de discriminação e preconceitos de raça e de gênero (NOVAIS, SILMA, 2016). Além disso, segundo Novais e Silma (2016) as unidades escolares desenvolviam projetos com foco na leitura e na escrita, nas relações de gênero, raça/etnia, na educação ambiental, na relação família-escola, nas festas tradicionais, hortas nas escolas, recuperação, dentre outros temas. A maioria dos projetos não contava com a participação de toda a equipe da unidade escolar, durante a execução e avaliação das ações, o que sobrecarregava parcela dos(as) profissionais da educação, comprometida com a elaboração e o desenvolvimento de projetos. O trabalho coletivo e a adoção da perspectiva interdisciplinar ausentes na maioria das unidades escolares. Falta de trabalhos envolvendo diferentes secretarias da prefeitura, com vistas à qualidade social da educação.

⁴ Anexo 4 discrimina a organização das escolas por Polo.

⁵ Para melhor compreensão da realidade concreta e dos resultados explícitos e implícitos da Rede Pública Municipal de Ensino, o Comitê Gestor atua de forma dialógica junto aos colaboradores/as dos polos, coordenações colegiadas e demais instâncias vinculadas à Rede, com o intuito de fortalecer a participação popular, a interlocução com as comunidades externas localizadas no entorno das escolas e a valorização de diferentes saberes e sujeitos que possibilitarão descentralizar decisões que afetam a escola e o processo educativo.

com os objetivos⁶ a serem alcançados, destacamos as ações realizadas:

3.1 Escolha dos membros e aprovação do Regimento Interno das Coordenações Colegiadas⁷:

Em todos os Polos foram realizadas Assembleias para eleição dos(as) Coordenadores(as), conforme quadro abaixo, posteriormente, a posse oficial dos membros se deu em 02 de outubro de 2014, com Assembleia Geral para leitura e discussão inicial do Regimento Interno. Finalmente a votação e aprovação do texto, com as devidas alterações aconteceu em 23/10/2014.

POLO	ASSEMBLEIA	LOCAL	BAIRRO
Centro	17/09/2014	EMEI Vera Anita Nascimento de Souza	Osvaldo Rezende
Leste	25/09/2015	E.M. Prof. ^a Irene Monteiro Jorge	Morumbi
Oeste	02/09/2014	E.M. Prof. ^a Cecy Cardoso Porfírio	Mansour
Norte	23/09/2014	E.M. Prof. Ladário Teixeira	Nossa Senhora das Graças
Sul	24/09/2014	E.M. Prof. Jacy de Assis	Aurora

3.2 Formações

Foram realizadas formações específicas no sentido de qualificar a implementação da Rede, conforme tabela abaixo:

⁶ Os objetivos estão previstos na Lei 11.444/2013 publicado na íntegra no Diário Oficial do Município - DOM, de 26 de julho de 2013, dentre os quais citamos: “[...] V - favorecer a construção da cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar; VI - ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional; VII - colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social; XII - fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado; XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e aprender [...]” (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2013)

⁷ As Coordenações Colegiadas têm como atribuição articular, intervir e participar das ações da Rede. Enquanto instâncias consultivas e deliberativas são compostas por membros das escolas, pessoas da comunidade, representantes de instituições sociais.

FORMAÇÕES	LOCAL	PERÍODO
Formação com as Equipes Gestoras das unidades escolares sobre o Projeto de Pesquisa-Ação “ Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas ”	Cemepe	Segundo semestre de 2014 (especificamente nos meses de julho, setembro, outubro, dezembro)
1ª formação com Assessores(as) da SME e Cemepe e Equipes Gestoras do Ensino Fundamental sobre a metodologia das Rodas de Conversa	Cemepe	Julho de 2014
Formação com Assessores(as) da SME e Cemepe e Equipes Gestoras do ensino fundamental e 1ª Formação com Equipes Gestoras da Educação Infantil sobre a metodologia das rodas de conversa: “A identificação das etapas da Roda de Conversa a partir de um relato”.	Cemepe	Dezembro de 2014
Formação para realização das Rodas de Conversa conforme calendário escolar de 2015, com Colaboradores(as) dos Polos e equipes gestoras das unidades escolares.	Cemepe	03 e 04 de fevereiro.
Devolutiva para as escolas sobre os registros das Rodas de Conversa e Quadro Consolidado	Cemepe	Março e abril de 2015
Encontro de pedagogos: devolutiva das Rodas de Conversa, Reorientação Curricular, PPP, Regimento Escolar, Carta de Princípios.	Cemepe	10 de abril de 2015
1ª Formação com Colaboradores(as) e Inspetores(as) dos polos sobre o Planejamento Participativo Situacional: Ação-Reflexão-Ação/ Reorientação Curricular	Cemepe	11 de maio de 2015
Formação Com Equipes Gestoras Sobre o Planejamento Participativo Situacional: Ação-Reflexão- Ação (Cruzando Os Dados) com os Polos – momento de construção do documento	Oficina Cultural	27 e 28 de maio de 2015
2º Formação com Colaboradores(as) dos Polos sobre o Planejamento Participativo Situacional: Ação-Reflexão- Ação	Cemepe	11 de junho de 2015
Formação com Pedagogos(as) sobre o Planejamento Participativo Situacional: Ação-Reflexão- Ação (cruzando os dados) com os Polos	Cemepe	15 de junho de 2015
Formação com Equipes Gestoras sobre o Planejamento Participativo Situacional: Ação-Reflexão- Ação (cruzando os dados) com os Polos – momento de construção do documento	Cemepe	16, 17 e 18 de junho de 2015
Formação com Inspetores(as) sobre o Planejamento Participativo Situacional: Ação-Reflexão- Ação	Cemepe	Junho de 2015

3.3 □ Ações, Programas e Projetos

A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender se concretiza por meio de ações, programas e projetos. A Rede tem como atribuição promover análise e intervenção permanentes considerando a **Convivência:** autoestima, afetividade, bullying, violências, baixa participação da família na escola, relações interpessoais e direitos humanos. **2. Prática pedagógica:** metodologias de ensino, didática, avaliação, organização e uso do tempo e espaço escolar e uso de tecnologias inovadoras. **3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento.** Assim, observando a releitura dos Documentos de Orientações Teórico/Práticas para o Ano Letivo/Escolar 2015, as contribuições advindas das escolas municipais, destacamos os projetos em andamento na Rede que terão continuidade no ano letivo/escolar de 2016:

3.4 □ Projeto Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender

Este projeto visa colaborar com a formação de crianças, adolescentes e jovens/adultos(as) cidadãos(ãs) mais críticos(as), participativos(as), condutores(as) e sujeito de sua própria história. Para isso, propõe que sejam instituídos os Grêmios Estudantis Livres, nas escolas de ensino fundamental, envolvendo alunos(as) do 1º ao 9º anos e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Cidade de Uberlândia-MG, por entender que as crianças, os(as) adolescentes e os(as) jovens e adultos têm o direito de atuar na garantia de uma educação de qualidade referenciada socialmente, e que por isso devem ocupar espaços de forma que possam contribuir com a política educacional dentro da proposta da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, que esteja articulada com a reflexão da realidade do país, numa visão de autonomia e de gestão democrática de ensino, incentivando a participação dos(as) alunos(as) nas atividades de sua escola, propiciando a garantia de melhorias na qualidade do ensino. Para viabilizar a efetividade das ações dos Grêmios Estudantis Livres nas Escolas Municipais são necessárias mobilizações dos(as) gestores(as), pedagogos(as) e professores(as) no sentido de apoiar e garantir o amplo direito da instituição, atuação e fortalecimento destas agremiações.

3.4.1 □ Minifóruns

Este projeto acontece nas escolas municipais e/ou equipamentos sociais que integram os Polos (norte, sul, leste, oeste e centro). Tratam-se de ações interventivas organizadas pelos(as) profissionais que compõem os Núcleos do CEMEPE em parceria com profissionais das Secretaria Municipal de Saúde, Desenvolvimento Social (CRAS e CREAS – Rede Crescer), Conselho Tutelar, Universidade Federal de Uberlândia, ONGs que atendem pessoas em condição de vulnerabilidade social e, quando necessário, conta com a participação de pais e/ou responsáveis dos(as) educandos(as). Neste movimento, os(as) profissionais envolvidos(as), criam/traçam estratégias comuns para a realização do atendimento integral de demandas (espontânea e/ou emergidas de órgãos de defesa e proteção de direitos) que são apresentadas no cotidiano das Unidades Escolares e, via de regra, são encaminhadas à Rede de Proteção Social do município. Este trabalho diz respeito à efetivação da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender.

3.4.2 □ Projeto educação para a sexualidade, saúde sexual e reprodutiva na escola.

O projeto de educação para a sexualidade está sendo desenvolvido em escolas do Polo Oeste, sob a coordenação do **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz** (CEMEPE) em parceria com **Núcleo de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade Pitágoras e Agentes de Saúde das escolas**, com o objetivo de oferecer à equipe pedagógica das instituições de ensino municipal formação para o desenvolvimento de ações e programas de educação para a sexualidade e saúde reprodutiva e, também oferecer formação com a mesma temática para estudantes das escolas de ensino fundamental de modo a empoderá-los(as) no enfrentamento ao risco de serem vítimas de violência sexual, gravidez na adolescência e DST/AIDS. Esse projeto atende demandas surgidas nas Rodas de Conversa das escolas do Polo Oeste.

3.4.3 ☐ Serviço Especializado de Desenvolvimento da Aprendizagem (SEDA)

É um projeto viabilizado por meio de parceria entre as Secretarias Municipais de Saúde e de Educação, via Cemepe, as quais oferecem um serviço especializado à comunidade. A Secretaria de Saúde, mediante o Programa Saúde da Criança e do Adolescente e o Serviço de Neuropediatria do HC-UFU realizam a triagem, diagnóstico e intervenção psicopedagógica nos casos encaminhados com queixas escolares, processo que só se tornou possível devido ao diálogo estabelecido entre os referidos órgãos. São também objetivos do projeto:

- Identificar no público escolar a demanda que apresenta queixas com dificuldade de aprendizagem.
- Possibilitar a Formação da Rede de Saúde e Educação, para incrementar o atendimento das Dificuldades Escolares, sua elucidação, prevenção e tratamento, quando necessário;
- Viabilizar o acesso de crianças/adolescentes às unidades de saúde e ao ambulatório de neuropediatria da Rede Pública Municipal de Saúde;
- Realizar intervenções coletivas e em rede que promovam a superação das dificuldades identificadas;
- Monitorar se as intervenções aplicadas estão reduzindo o número de encaminhamentos desnecessários de problemas escolares à rede de saúde e fazer as adequações necessárias para incrementar a qualidade dos diagnósticos e intervenção;
- Realizar formação continuada para os(as) profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia por meio do CEMEPE e da Secretaria de Saúde.

3.4.4 ☐ Pesquisa-Ação Compreendendo os resultados educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa-ação, que surgiu da necessidade de compor compreensões acerca dos resultados obtidos sobre a proficiência dos(as) alunos(as) em linguagem, nos anos de 2012 e 2013 - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), dos resultados registrados no PDEs das unidades escolares sobre os diferentes componentes curriculares e de elaborar, coletivamente, possíveis intervenções pedagógicas,

cientes da urgência de modificar a realidade educacional no município de Uberlândia com base em 4 proposições:

[...] 1ª) direito de cada um(a) à aprendizagem escolar; 2ª) reconhecimento de que cada unidade tem particularidades e necessidades específicas, embora possam ser identificados aspectos comuns; 3ª) reconhecimento do direito à escolarização de qualidade social; 4ª) resultado de pesquisa-ação como fundamento da tomada de decisão acerca de alterações no Projeto Político - Pedagógico e nas Políticas Públicas Educacionais. [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA, 2014)

Dessa maneira, tendo em vista os objetivos traçados pela Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, na forma da lei 11.444/2013, considerando a opção pela pesquisa-ação colaborativa e intervencionista, com foco nos resultados educacionais e na produção de dados, o processo investigativo contemplou diversos procedimentos:

- a) Análise de documentos: Foram analisados, pelo Comitê Gestor para Compreensão dos Resultados Educacionais, pela equipe Administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), diversos documentos⁸ referentes às unidades escolares. Essas análises contemplaram os seguintes passos: 1. Leitura flutuante, com vistas a conhecer o contexto e temas importantes; 2. Leitura dos textos tendo como eixos orientadores os objetivos da pesquisa e outros emergentes da leitura flutuante; 3. Definição dos eixos de análise; 5. Produção e análise de dados.

Escuta ativa com a unidade gestora e todos(as) os(as) profissionais da educação com vistas a problematizar a realidade, envolvendo resultados educacionais e história da unidade escolar. O procedimento de Escuta Ativa, o qual permeia todas as etapas da pesquisa, trata-se de uma técnica de comunicação na qual cabe ao pesquisador interpretar e compreender a mensagem que recebe. A esse respeito Rego (2007, p.301) acrescenta:

Escutar envolve muito mais do que ouvir uma mensagem, a escuta ativa pressupõe disponibilidade, interesse pela pessoa e pela comunicação, compreensão da mensagem, espírito crítico e alguma prudência na interpretação.

⁸ Os documentos analisados foram: a) PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola ;b) Plano de Gestão democrática, apresentado pelo gestor no momento da consulta popular para escolha de diretor e vice- diretor das unidades escolares; c) Relatórios de visita de assessores da SME às unidades escolares; d) Relatórios de visitas dos inspetores às unidades escolares; e) Relatórios da equipe do Núcleo das Diferenças Humanas, localizado no CEMEPE; f) Atas do Conselho Escolar; g) Atas dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender; h) Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares; i) Relatórios dos resultados educacionais; j) Relatórios sobre os equipamentos sociais existentes em cada Polo da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender; k) Páginas e blogs das escolas; l) Relatório “Raio-X” das unidades escolares, elaborado pela SME.

- b) Rodas de Conversa em cada unidade escolar do ensino fundamental e educação infantil, com a perspectiva de repensar coletivamente os resultados educacionais e as práticas curriculares, o planejamento, os processos de avaliação e gestão da escola, a fim de promover as intervenções necessárias para a melhoria da qualidade social da educação. Nascimento e Silva (2009, p.1) sobre as Rodas de Conversa destacam:

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

Neste sentido, as Rodas são espaço tanto de formação quanto de intervenção, configuram-se primordialmente como elemento provocador do diálogo dentro das unidades escolares, cujo objetivo é impulsionar e problematizar reflexões coletivas sobre resultados educacionais e indicadores de qualidade, com foco nas possibilidades de intervenções, acerca das diferentes dimensões do processo educativo.

Orientados pelos princípios da Educação Popular e da pesquisa ação, cujas abordagens privilegiam a atuação coletiva, a transformação da realidade, a partir de objetivos práticos, foram realizadas **67 Rodas de Conversa no ano de 2014**, referentes ao projeto piloto nos cinco polos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, a partir dessa experiência, foi ampliada para todas as escolas em 2015, perfazendo um total de 118 unidades. A continuidade desse projeto está prevista no calendário letivo/escolar de 2016, conforme solicitação das escolas.

Por meio da dinâmica da Roda de Conversa é possível dialogar sobre assuntos educacionais que impactam o trabalho pedagógico dentro das unidades escolares. É importante ressaltar que este momento de diálogo e reflexão coletiva coaduna com a reivindicação dos(as) profissionais do município a respeito de momentos, dentro da jornada de trabalho, para trocas de saberes e experiência, problematização do processo educativo e elaboração de propostas conforme cada realidade escolar. Portanto, esta metodologia permite incentivar a autoria docente, discutindo propostas para superação das dificuldades e, por conseguinte alterar qualitativamente o ensino e aprendizagem,

tomando como referência o conjunto ampliado de indicadores de qualidade descritos nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, os quais são:

1. Articulação do currículo escolar com as produções culturais dos grupos de convivência dos(as) estudantes.
2. Oportunidades de participação da família dos(as) alunos(as) na escola.
3. Participação dos(as) estudantes e profissionais da educação em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa.
4. Oferta de situações que favoreçam a investigação, a produção e a socialização de conhecimentos.
5. Redução da taxa de violência na escola.
6. Oferta de situações que contribuam para aprendizagens do uso das diferentes linguagens e a leitura crítica do texto e do mundo.
7. Oferta de situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos(as) estudantes.
8. Participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.
9. Capacidade da unidade escolar em participar de redes de instituições, com vistas à colaboração para efetivar as condições necessárias de ensinar e de aprender.
10. Índice de participação de profissionais em atividades de formação permanente.
11. Existência de trabalho coletivo e interdisciplinar na escola.
12. Gestão escolar democrática.
13. Taxas de repetência, evasão, reprovação e aprovação.
14. Quantidade de conteúdos ensinados e assimilados pelos(as) estudantes.
15. Estrutura física da escola: manutenção, reparos e construção.
16. Existência de estratégias de intervenção pedagógica, vinculadas à superação da evasão, repetência e reprovação.
17. Taxa de participação dos(as) estudantes em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa.
18. Educação livre de discriminação e preconceitos (raciais, gênero, classe social, geração, sexualidade, dentre outros).
19. Oportunidades de educação digital.
20. Índice de crianças, jovens e adultos(as) alfabetizados(as).
21. Outros indicadores definidos pelas unidades escolares. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA, 2013)

Fundamentados nos indicadores de qualidade do município de Uberlândia ocorreram reuniões de discussão sobre o projeto Compreendendo os resultados educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas com as equipes gestoras⁹ das unidades escolares e realizadas as formações, visando o desenvolvimento do projeto. Cada unidade elaborou sua proposta para as Rodas de Conversa orientada por um instrumental acerca da metodologia disponibilizado durante as formações.

Após a realização das Rodas de Conversa, as unidades escolares encaminharam ao Comitê Gestor o registro escrito e fotográfico da atividade, que procedeu a análise sobre os documentos. O levantamento inicial indicou que as temáticas mais discutidas

⁹ No município de Uberlândia a denominação equipe gestora corresponde ao grupo responsável pela gestão das unidades escolares, sendo eles o(a) diretor(a), vice-diretores(as), especialistas (supervisores, orientadores e inspeção escolar.)

nas Rodas de Conversa no município relacionavam-se com a área de desenvolvimento humano, especificamente relações interpessoais, na área da formação principalmente sobre educação especial, sexualidade, relação família/escola e indisciplina. De posse dos registros escritos o Comitê Gestor categorizou as demandas das escolas pertinentes aos setores da Secretaria Municipal de Educação, assim foi possível estabelecer um panorama da situação geral do município e providenciar o apoio pedagógico e técnico relativo às necessidades elencadas pelas próprias unidades de ensino.

Desse modo, foi possível gestar de forma colaborativa com as unidades de ensino e garantir coerência entre o processo de discussões e encaminhamentos de ações concretas em virtude de demandas oriundas das Rodas de Conversa. Uma dessas ações refere-se ao projeto, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, que aborda o tema Sexualidade com os docentes e discentes, proporcionando as formações in loco, a fim de superar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação. Outra ação relaciona-se à transparência da gestão realizada pela Secretaria Municipal de Educação, mediante a devolutiva das demandas levantadas pelas unidades escolares, via Roda de Conversa.

Destacamos a devolutiva das Rodas de Conversa, como um momento crucial para a continuidade do processo de pesquisa e intervenção. Para tanto, foram realizadas reuniões com os cinco polos da Rede, nas quais os setores da Secretaria Municipal de Educação apresentaram as devolutivas sobre as solicitações, ouviram as escolas e discutiram propostas para melhoria do atendimento. Posteriormente, **todas unidades de ensino receberam documento oficial a ser socializado com a comunidade escolar, contendo as referidas devolutivas**, perfazendo um total 240 respostas às diferentes demandas destacadas na Tabela 1 – Devolutivas relativas as Rodas de Conversa por setores da Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 1 - Devolutivas relativas às Rodas de Conversa por setores da Secretaria Municipal de Educação.

SETOR	TIPOS DE DEMANDAS	QUANTIDADE DE DEVOLUTIVAS
Assessoria Pedagógica da Educação Infantil	Políticas Públicas, Orientações Pedagógicas	15
Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental	Políticas Públicas, Orientações Pedagógicas	42
Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz	Formação Continuada	46
Desenvolvimento Humano		34
Apoio Administrativo	Infraestrutura, Manutenção escolar, equipamentos, materiais pedagógicos, administrativos,	62
Centro de Recursos Tecnológicos	Suporte tecnológico	05
Marcenaria	Produção e reforma de mobiliário	09
Programa Municipal de Alimentação Escolar – PMAE	Alimentação (gêneros alimentícios)	11
TOTAL		240

Fonte: Dados de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. 2015

Houve um esforço por parte do órgão gestor da Educação do município para atendimento às necessidades das unidades escolares fundamentado na categorização das demandas no sentido de melhorar a qualidade dos processos educativos.

Mediante a construção de ambiente dialógico¹⁰ acerca do que podemos realizar coletivamente para garantia dos direitos educacionais, foi elaborado o Planejamento Participativo Situacional de cada unidade de ensino. Trata-se de um documento condensado desenvolvido por cada unidade de ensino, com o acompanhamento dos colaboradores dos polos, os quais permeiam um processo de diálogo e reflexão junto à unidade. Nesse instrumental a escola traça as ações a serem empreendidas para alcançar a superação das dificuldades assinaladas na Roda de Conversa e o cruzamento com outros documentos¹¹ da unidade, com vistas a avançar na concretização efetiva das metas e dos compromissos coletivos traçados no documento **Orientações Teóricas/Práticas**

¹⁰ Paulo Freire (1997) a respeito do diálogo no ambiente educativo afirma: “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas (...). O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (...) Não há diálogo no espontaneísmo como no todo poderosíssimo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando.

¹¹ Os demais documentos utilizados no cruzamento dos dados são o Plano de Formação da escola, o Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino (PAPAE), a Carta de Princípios do Município e o Plano Municipal de Educação.

Elaboradas com Gestores/as um Convite a Todos/as os/as Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia para Refletirmos sobre o Ano Letivo/Escolar de 2015, o qual previa a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e a defesa da educação de qualidade socialmente referenciada na escola pública, popular e democrática.

Ao observar os registros das unidades de ensino e confrontá-los com os compromissos para o ano letivo/escolar de 2015, percebemos que as unidades escolares se movimentaram no sentido de refletir, discutir e indicar nas Rodas de Conversa a consecução dos compromissos como temáticas que impactam o processo educativo e como elementos para repensar as práticas pedagógicas e a qualidade social da educação. Ponderamos que as Rodas de Conversa se configuram como uma metodologia dialógica mencionada no Projeto **Compreendendo os resultados educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas** como ação concreta para compreensão dos resultados educacionais, reforça os aspectos qualitativos e não somente dados numéricos que não conseguem revelar com profundidade a realidade educacional do município.

Nesse contexto, deve-se considerar que a implementação do Diário Eletrônico contribuiu, sobremaneira, facilitando o acesso aos dados sobre o desempenho escolar dos(as) educandos(as), partindo dos resultados implícitos na análise macro foi possível sinalizar os pontos frágeis, quando os gráficos apontaram o rendimento escolar por ano, por turma e por disciplina. Em continuidade ao processo de movimentação da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, abaixo seguem as ações previstas para o ano letivo/ escolar de 2016:

- 1. Estabelecer cronograma de reunião dos Polos. Implementar as reuniões da Coordenação Colegiada de cada Polo.**
- 2. Desenvolver e avaliar os projetos comuns a todos os Polos.**
- 3. Desenvolver os Projetos específicos para cada Polo, vinculados à melhoria da qualidade da educação, elaborados durante a execução do Projeto “Compreendendo resultados educacionais: pesquisa e intervenção, apresentados pelos(as) gestores(as) das escolas de ensino fundamental.**
- 4. Elaborar, aprovar e desenvolver os Projetos específicos para cada Polo, vinculados à melhoria da qualidade da educação infantil.**
- 5. Realizar Rodas de Conversa conforme previsto no calendário escolar/letivo 2016.**
- 6. Discutir resultados das avaliações externas com a Rede Interna (rede no interior da escola) e a rede externa (instituições parceiras).**
- 7. Acompanhar os impactos das intervenções advindas das Rodas de Conversa.**
- 8. Realizar reunião semestral com a presença da Coordenação Colegiada de cada Polo.**
- 9. Reunir com instituições parceiras, com vistas à resolução de problemas que afetam desempenho educacional.**
- 10. Sistematizar e divulgar resultados do trabalho da Rede.**
- 11. Fomentar junto aos representantes governamentais e da sociedade civil o desenvolvimento das ações em parceria com as instâncias públicas e sociais citadas no artigo 5º da Lei 11.444/13.**
- 12. Implementar outras ações que se fizerem necessárias para cumprir os objetivos da Rede.**
- 13. Fortalecer a parceria entre as ações da Secretaria Municipal de Saúde e Educação.**

4. CALENDÁRIO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL, VINCULADA A OBJETIVOS EDUCACIONAIS.

Uma das práticas sociais desenvolvidas no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia é a elaboração do Calendário Letivo/Escolar com as unidades escolares, instituições estas, que têm o propósito de garantir educação de qualidade, plural, democrática, livre de qualquer tipo de preconceito e discriminação, como consta na Constituição Federal de 1988, na Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nas Leis Federais 11.645/2008, 10.639/2003 - Cultura Afro-Brasileira e Indígena e na Lei Municipal 11.444/2013 (Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender).

O artigo 24 da LDBEN (9394/1996), em relação ao Ensino Fundamental, estabelece que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Em relação à Educação Infantil, o Inciso II do art. 31 da Lei 9.394/1996, acrescido pela Lei 12.796/2013, determina: “II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional”.

E na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o art. 6º do Decreto Municipal 10.079/2005, determina: “Art. 6º Cada período letivo compreenderá: I - cem dias letivos; II - carga horária semestral de quatrocentas horas de atividades, excluído o recreio.”

A tomada de decisão na elaboração do Calendário Escolar não pode perder de vista algumas condições, tais como: 1) o calendário é direcionado a instituição educativa, portanto tem caráter pedagógico, deve expressar compromisso com a dimensão humanizadora dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar e entorno; 2) é importante observar a necessidade de ancorar as decisões em Instruções Normativas acerca da organização dos espaços educativos, do tempo escolar, dos objetivos e das diretrizes educacionais; 3) a importância das ações e dos tempos distribuídos no calendário estarem relacionados às necessidades dos(as) alunos(as), nas dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento humano; 4) o calendário deve contribuir para estabelecer condições de promover relações de ensino e de aprendizagem, com vistas à qualidade social da

educação. Portanto, o calendário trata de processos de formação de profissionais da educação e dos(as) alunos(as); 5) necessidade de incluir nos espaços e tempo escolares práticas culturais produzidas por grupos sociais do Município e do entorno, sobretudo aquelas às quais os(as) alunos(as) encontram-se vinculados(as); 6) a consulta a todas as unidades escolares no processo de elaboração e definição do Calendário Escolar. Essa consulta ocorre por meio da escolha dos(as) profissionais da escola a partir das propostas organizadas pela Comissão de Calendário Escolar Único.

Assim, o Calendário Escolar, ao destinar tempo para as Rodas de Conversa, fomenta o diálogo, as trocas de saberes, o esclarecimento das causas dos problemas educacionais, a elaboração e a implementação coletiva de projetos e ou ações pedagógicas vinculadas à qualidade social da educação escolar.

O tempo dos Conselhos de Classe permite também examinar os resultados educacionais, articulados com a discussão acerca das relações de ensino e de aprendizagem.

Portanto, o Calendário Escolar do ano de 2016 contempla as práticas socioeducativas e culturais previstas e desenvolvidas nos espaços e tempos escolares, com vistas à qualidade socialmente referenciada da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

Com base no exposto, o Calendário Escolar do ano de 2016 destina tempo escolar para as seguintes ações pedagógicas:

- 1. Atividades de ensino com alunos(as) – 200 dias letivos.**
- 2. Formação Semanal – 8 (oito) módulos aula: sendo 133 minutos e 20 segundos, destinados ao módulo II ou 100 minutos, destinados ao Dia de Formação Continuada (DFC) a serem cumpridos nas unidades escolares; 266 minutos e 40 segundos que poderão ser cumpridos onde melhor convier ao professor.**
- 3. Formação com os(as) profissionais de educação no CEMEPE, e em outros espaços formativos da cidade.**
- 4. Realização de Conselhos de Classe.**
- 5. Espaço de discussão sobre a escola e suas práticas socioeducativas e culturais, tendo como eixo a Lei Municipal 11.444/2013.**
- 6. Celebração das culturas: festa junina, congado, dentre outras.**
- 7. Encontro Regional de Educação.**
- 8. Compreendendo Resultados Educacionais.**
- 9. Plano de Ação Por ano de Ensino (PAPAE).**
- 10. Projeto Político Pedagógico.**
- 11. Regimento Escolar.**
- 12. Rodas de Conversa acerca das questões relativas ao cotidiano escolar e seus significados para o cumprimento dos objetivos educacionais.**

5. INSPEÇÃO ESCOLAR

Numa perspectiva de Rede, o(a) inspetor(a) escolar se coloca como mediador do processo que se desenvolve entre a Secretaria Municipal de Educação, as unidades escolares, o Ministério Público, o Conselho Municipal de Educação, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e várias outras instâncias que interferem de forma direta ou indireta no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mediação, a Inspeção Escolar atua em busca de soluções para os conflitos que ocorrem no interior da escola, envolvendo pais, alunos, funcionários e comunidade do entorno, se necessário. Vale ressaltar que o trabalho do(a) inspetor(a) escolar não se restringe apenas às questões legais do dia a dia, mas perpassa todo arcabouço pedagógico. Além disso, o inspetor escolar presta assessoramento constante ao CEMEPE com orientações legais, pedagógicas e participa de forma ativa na formação com os(as) servidores(as) da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, inclusive contribuindo na elaboração e ministração de cursos.

A Lei 11.967 de 29 de setembro de 2014 situa o Especialista de Educação, em especial o(a) inspetor(a) escolar, como aquele(a) que desenvolve suas atividades no sentido de assessoramento, coordenação e intervenção pedagógica. Neste sentido, a Inspeção Escolar contribui de forma significativa na visão da rede quando:

- Colabora com a equipe da escola em projetos e experiências pedagógicas que propõem a melhoria do processo ensino aprendizagem;
- Participa das análises dos resultados educacionais para que as intervenções colaborem com a qualidade social da educação;
- Participa com a comunidade escolar da discussão dos documentos que normatizam o funcionamento da escola, tais como: o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o Plano Curricular, PAPAE, Plano de Formação e Calendário Escolar;
- Participa da discussão sobre a Reorientação Curricular de forma que os aspectos legais e pedagógicos sejam considerados;
- Participa do desenvolvimento de projetos comuns aos Polos da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender

- Incentiva e participa das atividades culturais desenvolvidas pela escola tendo como foco o fortalecimento da relação entre família e escola;
- Colabora para a integração da comunidade escolar, fomentando o trabalho em rede.

Assim, (a) inspetor(a) escolar é um profissional que na visão da Lei 11.444/2013 (Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender) faz exatamente o papel de articulador dos movimentos que acontecem de dentro para fora da escola e vice versa. Para que esses movimentos aconteçam de forma dinâmica e sincronizada, é fundamental o papel da equipe gestora, formada pelo(a) diretor(a), vice-diretor(a), especialistas de educação (supervisor(a) escolar/orientador(a) educacional) e o(a) inspetor(a) escolar. A unicidade de ações propostas e colocadas em prática por esta equipe fortalece não apenas o que acontece dentro da escola, mas leva para além dos seus muros as transformações dos sujeitos e da mesma forma produz o movimento de interagir com outros agentes que, apesar de não estarem dentro do espaço escolar, são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem seja responsabilidade não apenas da escola.

A discussão sobre o trabalho do(a) inspetor(a) escolar se dá em outro espaço muito importante que são as reuniões semanais com todos os inspetores. O objetivo principal dessa reunião é alinhar as orientações e ações a serem desenvolvidas nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, o que novamente remete o grupo de inspetores a um movimento de trabalho em Rede, tendo em vista que leva em consideração a necessidade de uma visão macro de todos os aspectos que envolvem o cotidiano escolar. Nesse sentido, a discussão do que será feito baseia-se nas seguintes questões: o que fazer? Como fazer? Quais os resultados desejados? Quais sujeitos estarão envolvidos nessas ações?

Quando o(a) inspetor(a) escolar busca o cumprimento dos duzentos dias letivos, não o faz considerando apenas o aspecto legal, mas, sobretudo, trazendo à tona com a comunidade escolar a discussão sobre a importância de todas as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nesses dias. Para este profissional, está intrínseco à sua função a educação de qualidade referenciada socialmente. Por isso, a preocupação em fazer da escola um espaço de debates e conscientização do que seja o fazer do(a) inspetor(a) escolar.

No sentido desse trabalho em rede, o(a) inspetor(a) escolar procura desempenhar o seu papel tendo em vista a noção de educação pública como bem social e universal (direito e dever), que conduza a uma formação humana, levando em conta as múltiplas

necessidades das pessoas, em uma perspectiva democrática e referenciada socialmente.

O(a) inspetor(a) escolar deve também ter em mente que outro aspecto muito importante em seu trabalho diz respeito à concepção de ação pública, abrangendo a participação sociopolítica na formulação e implementação das políticas públicas. Em resumo, o(a) inspetor(a) escolar age de forma a fomentar as discussões interna e externa às escolas para que se crie uma mentalidade transformadora e emancipadora dos vários atores que estão inseridos nesse universo chamado Educação.

Para 2016, a Inspeção Escolar tem como objetivo desenvolver as seguintes ações, que se concretizarão não apenas no sentido burocrático e estático, mas levando em consideração a dinâmica da escola que se traduz como um corpo vivo e ativo na comunidade onde está inserida:

- 1. Acompanhar a formação continuada em serviço, tanto na Inspeção Escolar, no CEMEPE e/ou outros espaços;**
- 2. Orientar e acompanhar a atualização dos Regimentos Escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, promovendo debates com a comunidade escolar;**
- 3. Orientar conforme as novas diretrizes do Plano Curricular da Educação Infantil visando a adequação da pré-escola, 04 e 05 anos, conforme determina a Lei 12.796 de 04/04/2013;**
- 4. Discutir a Reorientação Curricular com as unidades escolares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, propiciando aos interessados um debate significativo, tanto no aspecto legal quanto pedagógico;**
- 5. Acompanhar e participar das Rodas de Conversa, sendo facilitador e agente do processo de interação que deve ocorrer no interior da escola, fazendo deste espaço um momento de reflexão da prática docente, discente e administrativa;**
- 6. Participar dos Minifóruns nas escolas com o objetivo de discutir e encontrar soluções tanto pedagógicas quanto administrativas para as várias situações apresentadas ao longo do ano letivo, fomentando o trabalho em equipe e em Rede;**
- 7. Orientar e participar da elaboração do PAPAE, mostrando a importância do planejamento e dos resultados quando este acontece de forma interdisciplinar;**
- 8. Analisar os Resultados Educacionais com as unidades escolares levando em consideração não apenas a questão numérica, mas compreendendo realmente quais aspectos foram determinantes para que o aluno alcançasse determinado resultado. E mais ainda, discutindo com a equipe gestora quais os encaminhamentos serão dados para superação das dificuldades encontradas durante o processo ensino aprendizagem;**
- 9. Assessorar à Secretária Municipal de Educação e demais setores da SME, quando solicitado;**

- 10. Orientar previamente as ações a serem desenvolvidas pelos(as) Inspectores(as) Escolares nas Unidades de Ensino, de acordo com a política da Secretaria Municipal de Educação;**
- 11. Participar da elaboração e discussão do calendário escolar tendo como foco o debate no aspecto pedagógico e em Rede;**
- 12. Visitar o Hospital de Clínicas da Universidade Federal Uberlândia, juntamente com a equipe da E.M.E.F. Amanda Carneiro Teixeira e Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental com a equipe da Pediatria para discussão da proposta de parceria e reconhecimento do espaço físico destinado às classes hospitalares;**
- 13. Acompanhar a formação dos profissionais nas escolas, principalmente aquela que acontece durante o módulo II;**
- 14. Orientar, sustentar e intervir nas ações do projeto pedagógico no sentido de melhorar os resultados educacionais das escolas e de se obter uma educação referenciada e qualificada socialmente;**
- 15. Orientar as escolas e informar ao sistema gestor sobre a necessidade de revisão das medidas, em função da adequação das políticas em curso;**
- 16. Acompanhar e avaliar as ações escolares, indicando diretrizes claras e objetivas sobre o proceder e o fazer no cotidiano escolar.**

6. EDUCAÇÃO E CULTURAS INFANTIS: TECENDO OS PPPs

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres. (Rosa de Luxemburgo, 1871-1919)

O desafio de construir, coletivamente, **Propostas Político Pedagógicas**, ancoradas na diversidade sociocultural de alunos(as) e seus grupos de convivência, de profissionais que atuam no cotidiano escolar, em seus diferentes saberes e demandas, está relacionado com a exigência de repensar os discursos e as práticas pedagógicas e seus significados para a vivência plena das infâncias, na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (RPME/UDI). Esse desafio é impactado pela escolha de concepções de infância, de educação e decisão de tomar as culturas infantis¹² e os direitos humanos das crianças como estruturantes do currículo da Educação Infantil, vinculado à qualidade da educação referenciada socialmente.

O **Movimento de Reorientação Curricular** (MRC), crivado de indagações (quem são as crianças da educação infantil? Que práticas pedagógicas são desenvolvidas nas escolas de educação infantil? Quais são os fundamentos dessas práticas?) fomentou reflexões coletivas sobre a realidade da educação infantil, permitiu releituras dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e do Regimento Escolar, e a elaboração dos Planos de Formação, Plano dos Profissionais por Ano de Ensino (PAPAE).

Essa problematização permanente da realidade educacional produziu dados cuja análise possibilitou a identificação das seguintes **dimensões do processo educativo**: **1. Convivência**: autoestima, afetividade, bullying, violências, baixa participação da família na escola, relações interpessoais e direitos humanos. **2. Prática pedagógica**: metodologias de ensino, didática, avaliação, organização e uso do tempo e espaço escolar e uso de tecnologias inovadoras. **3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento**: mecanismos de gestão democrática, gestão do tempo e espaço escolar, gestão da aula, gestão dos recursos humanos, gestão dos processos administrativo-pedagógicos, gestão da produção e socialização das informações e gestão da relação entre escola, comunidade e equipamentos sociais.

¹² Segundo Corsaro (2009, p.34), as culturas infantis são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”.

Para que as reflexões ocorressem, várias estratégias políticas pedagógicas foram desenvolvidas: Rodas de Conversa, Escuta Ativa, Minifóruns, Visita Técnico-pedagógicas¹³ nas unidades escolares, formação in loco e no CEMEPE, formação dos(as) gestores(as) e coordenadores(as) das Unidades Conveniadas - ONGs, dentre outras estratégias, o que possibilitou problematizar os saberes e fazeres, revisitar e reescrever os documentos, pactuar ações pedagógicas e estabelecer consensos, ainda que provisórios, acerca dos textos orientadores das unidades escolares.

Assim, durante o ano de 2015, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil teve como centro de trabalho a continuidade do processo de Reorientação Curricular, contemplando a articulação da reescrita do Regimento Escolar e dos Projetos Político Pedagógicos¹⁴. A discussão feita ao longo deste ano perpassou a reflexão sobre o que são as infâncias, desenvolvimento e aprendizagem, os direitos das crianças, a organização do tempo e espaço, a rotina e o Currículo em Rede.

Nesse contexto, apoiados nos referenciais teóricos da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, no ano de 2015, a Assessoria Pedagógica da Educação infantil, com o CEMEPE, realizou formações com os(as) gestores(as) e coordenadores(as) das Organizações não Governamentais Conveniadas (ONGs), tendo como foco a discussão sobre o currículo, articulando as reflexões sobre a prática pedagógica com as seguintes temáticas: Sensibilização para as Infâncias, as Infâncias na perspectiva histórico-cultural, Desafios da Educação Contemporânea para uma Cidade Educadora, Infância e Humanização, Currículo na Educação Infantil, Espaço e Tempo na Educação Infantil, Educação Estética, Avaliação e Educação Infantil e Rede em Movimento.

¹³ A Visita Técnico-Pedagógica é realizada com o objetivo de observar o espaço físico (organização do espaço, rotina e mobiliário) e a convivência entre os profissionais e profissionais e crianças; fazer a escuta ativa com os profissionais da escola e com as crianças; reunir-se com a equipe gestora para preenchimento de um instrumental de visitas sobre questões de gestão e político-pedagógica e realizar as orientações/considerações acerca das observações feitas durante a visita.

¹⁴ Durante o ano de 2015 a Assessoria Pedagógica realizou Reuniões Formativas/Informativas Mensais com os gestores que trabalham nas EMEIs e nas Escolas de Ensino Fundamental que possui salas de educação infantil. Em todas as reuniões os gestores foram orientados a compartilhar as discussões na escola acerca do tema apresentado e realizar a articulação com o processo de reescrita dos PPPs, ou seja, a partir da participação nas reuniões, os gestores deveriam promover tais reflexões na escola nos sábados escolares, de maneira que este documento fosse construído de forma coletiva e contextualizada com a proposta da Rede Pública Municipal de Ensino por todos os profissionais que trabalham nas Unidades Escolares. Também foi realizado mensalmente as Reuniões por polos, em que participaram os gestores e pedagogos(as). Nesses Encontros foram feitas discussões específicas acerca do processo de reescrita dos PPPs. Neste ano de 2016, será mantido o mesmo formato: acontecerá as Reuniões Formativas/Informativas e Reuniões de polos com os gestores e pedagogos(as) e estes profissionais serão responsáveis por compartilhar/efetivar as discussões feitas nas reuniões com os demais profissionais da escola, nos sábados escolares, horário de módulo e estudo dos profissionais com objetivo de finalizar a reescrita do PPP e demais documentos da escola

Portanto, as ações formativas acima mencionadas foram pautadas por um olhar sensível e contextualizado para as infâncias, de maneira especial, as crianças das classes populares. Enxergar as infâncias nessa perspectiva, por meio de um olhar sensível e contextualizado, é reconhecer que,

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente.

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas, por isso não há nenhuma infância natural, nem universal, mas muitas infâncias e crianças;

As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo elas têm atividade e função.

Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito. **Assim**, as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71, acréscimos nossos).

A partir disso, assume-se como principal objetivo do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil, no ano de 2016, continuar permanentemente a construção da qualidade da educação referenciada socialmente, no âmbito do processo de Reorientação Curricular, um movimento de problematização das práticas pedagógicas e seus significados para as crianças. Para isso, serão realizados a reescrita/atualização dos PPPs, e respectivos Planos Curriculares de Educação Infantil, Regimentos Escolares e PAPAEs, concomitantemente à implementação e avaliação destes documentos.

Esse processo tem como base os resultados da problematização das práticas pedagógicas ocorridas nas Rodas de Conversa, nas Visitas Técnicas, nos diferentes momentos de formação contínua, da releitura das Orientações/2015 e apresentação de propostas para as Orientações/2016, e, ainda, o prescrito na Lei 12.796 publicada em 14 de abril de 2013, que estabelece a importância dos municípios construírem seus Planos Curriculares.

Segundo o artigo 26 da Lei 12.796/2013, o currículo da educação infantil deverá contemplar uma Base Nacional Comum e ser complementado por uma parte Diversificada. Diante do prescrito na Lei e orientados pela Superintendência de Ensino de

Uberlândia – MG, o Plano Curricular foi organizado da seguinte maneira:

É constituído pela Base Comum e a parte Diversificada que contempla as experiências relativas à formação pessoal e social e ao conhecimento do mundo, conforme pos-
to nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil¹⁵ (1998), e apresenta os
seguintes Eixos de Trabalho:

- Eixo de Trabalho - Base Nacional Comum: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Música.
- Eixo de Trabalho - Parte Diversificada: Culturas Regionais e Locais.

É importante ressaltar que tanto nos Eixos de Trabalho da Base Comum e Diversificada deverá ser considerado os Âmbitos de Experiência de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo de forma interligada e articulada.

Ao adotar como referência o Plano Curricular para Educação Infantil, que apresenta a exigência da Base Comum Nacional, por meio da adoção de Eixos de Trabalho e considerando o consolidado¹⁶ com as dimensões/propostas apresentadas pelas escolas para as Orientações/2016, enfatiza-se a necessidade de trabalhar todos os Eixos de maneira articulada, contextualizado e em rede, ou seja, **não de forma fragmentada, não ter o caráter disciplinar** e nem considerá-los como conteúdos. De tal maneira, é necessário reafirmar que

[...] o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade - constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e re-elaborados. Entendemos então, que o currículo, como componente pedagógico significativo, deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios e necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar). A contextualização deixa de ser um adjetivo do currículo e passa a ser um substantivo. Currículo e Contextualização são dois elementos tão imbricadamente associados, que o entendimento de um, leva ao aprofundamento do outro e vice-versa. (MENEZES e ARAUJO, 2015, p. 2-3).

¹⁵ O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil foi a primeira proposta curricular destinada para a educação infantil de 0 a 5 anos.

¹⁶ A Assessoria Pedagógica enviou para todas as Escolas Municipais de Educação Infantil um instrumental, no qual a equipe gestora juntamente com todos os profissionais fizeram proposições e contribuições para reorganização das Orientações/2015 para a elaboração do novo documento referente ao ano de 2016. Após o recebimento dos instrumentais de 58 (cinquenta e oito) EMEIS no dia 20 de novembro de 2015 foi feito um **consolidado** para a construção desse texto, considerando as propostas enviadas pelas escolas. Dessa maneira, esse texto é fruto de uma produção coletiva, ou seja, da contribuição dos profissionais que trabalham na Secretaria de Educação e das Unidades Escolares.

Em relação a esse currículo contextualizado e em rede, deve-se ressaltar conforme as sugestões apresentadas pelas escolas, Assessoria Pedagógica da Educação Infantil e da Inspeção Escolar, que a base do currículo deverá ser comum conforme prescrito na Lei 12.796/2013, mas **as temáticas, os conteúdos e as articulações dos eixos de trabalho**, ancorados nos âmbitos de experiências de formação pessoal e social e conhecimento de mundo é **autonomia da escola**, isto é, respeitando o contexto social, econômico, cultural e político da escola e da sua comunidade.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado na Educação Infantil fundamenta-se nas culturas infantis e direitos humanos das crianças que habitam diferentes espaços da cidade e em sua maioria com grupos familiares pertencentes às classes populares, orientado pelos Eixos de Trabalhos, de forma que a criança seja reconhecida nas dimensões histórico-cultural, da sensibilidade e da totalidade.

No que se refere à organização do trabalho na Educação Infantil, especificamente, em relação à avaliação, o Plano Curricular, conforme as orientações da Lei 12.796/2013, artigo 31, inciso I, explicita que esta deverá ser realizada mediante acompanhamento de registro do desenvolvimento das crianças. Já o inciso V expõe a obrigatoriedade da expedição de documentação sobre o desenvolvimento das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, o que permite atestar os processos deste desenvolvimento e de aprendizagem.

Nessa direção, a avaliação deverá partir dos registros documentados e ser usada como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica realizada no cotidiano com as crianças para nortear e repensar o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, o(a) profissional deve constantemente refletir sobre as práticas pedagógicas que contribuem ou dificultam o ensino e aprendizagem.

Assim, enfatiza-se que a avaliação nas EMEIs seja feita por meio de um relatório individual descritivo da criança e que ressalte os seus avanços qualitativos, bem como todos os eixos do Plano Curricular da Educação.

Nessa direção, a partir da compreensão da importância de se ter um olhar sensível e contextualizado para as infâncias, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e com base no consolidado das escolas, reafirma-se a importância de assegurar à criança os seguintes direitos fundamentais, especialmente, à educação e saúde, isto é, direito de brincar, de contar com atenção individual, de estar em ambiente aconchegante, saudável, seguro e estimulante, de construir uma práxis (ação e

reflexão) ética-ecológica, de ter alimentação e higienização, de conhecer e cuidar do próprio corpo e de construir práticas de gentileza, de compreensão e de respeito às pessoas e suas diferenças. Além disso, deve-se estimular a criança a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão e movimento em espaços amplos, garantindo a ela proteção, afeto e amizade, e possibilitando-lhe expressar seus sentimentos. Estas ações devem ter especial atenção no período de adaptação, pois é quando se fortalece o desenvolvimento das identidades cultural, racial, de gênero, religiosa, dentre outras. Portanto, os espaços da Educação Infantil não são neutros. A sua organização reflete a concepção que se tem de criança, de infância e de educação. Segundo Vieira (2009, p. 41),

[...] um espaço para a educação de crianças pequenas deve valorizar o acesso livre de materiais e objetos, o brincar, a comunicação e interação entre os sujeitos com o objetivo de promover a cooperação, a motivação, a autonomia, a diversidade de atividades que promovam a apropriação máxima da cultura e, enfim, o desenvolvimento pleno desses sujeitos. Assim, a organização do espaço da sala de educação infantil deve tornar os objetos e materiais acessíveis às crianças possibilitando atividades através da exploração e experiências dos mesmos no contexto histórico-cultural, o relacionamento entre as crianças e seus pares, com os adultos e com o meio contribuindo para uma melhor interação e comunicação entre os sujeitos no processo de apropriação das qualidades humanas.

As maneiras de organizar a sala, a disposição dos mobiliários, a altura dos móveis, de outros materiais e brinquedos expressam o que entendemos por criança e infância. Por isso, orienta-se que as salas sejam organizadas de forma que permitam a livre movimentação das crianças. Os painéis (chamada, calendário, números, alfabeto, rotina, etc.) sejam colocados na altura das mesmas e que a sala apresente um ambiente alfabetizador, com músicas, poemas, parlendas e textos coletivos, valorizando, sempre, suas produções.

O ambiente alfabetizador não significa que a educação infantil tenha caráter de alfabetização restrita. Ao contrário, a educação infantil é um espaço-tempo imprescindível para a criança brincar, se relacionar com o outro, aprender com os pares, explorar as diferentes linguagens, construir cultura, como afirma Mello (2007, p. 91):

Em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar.

A criança, como produtora de cultura¹⁷, deve ser valorizada em suas próprias atividades, evitando aquelas prontas e acabadas, como: desenhos xerocados e estereotipados, cópias, modelos para ligar, “marcar x”, repetir, pontilhado etc. A valorização das produções das crianças pode ser feita por meio de exposição de pinturas, desenhos ou demais atividades na sala de aula ou no ambiente externo, incentivando, sempre, que a comunidade escolar faça a apreciação dos materiais produzidos por elas. De acordo com Ostetto (2011, p. 9):

Cuidar da estética dos espaços educativos é, portanto, matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada um. Cabe aos educadores refletir sobre seus “modos de ver” e seus “gostos” que direcionam suas escolhas sobre o que colocar ou não nas paredes. Outro aspecto a ser destacado é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA?

A organização e gestão do espaço educativo significa, pois, problematizar melhores possibilidades de aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento. Além do espaço da sala de aula é muito importante que as crianças explorem espaços alternativos na instituição para a realização de atividades como: banho de sol, ducha, atividades motoras, brincadeiras, contato com a natureza, convívio com crianças de outra faixa etária, dentre outros. Tal perspectiva relaciona-se com os indicadores de qualidade já anunciados na **Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia [...]**, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento das escolas públicas de qualidade referenciada socialmente, como também em outros documentos oficiais que balizam a Educação Infantil no Brasil.

A rotina escolar deve considerar as peculiaridades do grupo, garantir equilíbrio entre as atividades e o tempo das crianças, ser flexível ao movimento dos sujeitos, ou seja, deve ser construída, no dia a dia, e orientada pelos objetivos da ação educativa, mas respeitando o ritmo próprio de cada agrupamento. Assim, é imprescindível que o profissional da Educação Infantil tenha um olhar sensível para as infâncias no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Cavasin (2008, p. 50) ressalta:

¹⁷ Este termo consta nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2010).

É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes autoritária, tirando a autonomia das crianças.

Dessa forma, a rotina pensada a partir da Escuta Ativa com as crianças deve valorizar as culturas infantis e as experiências do grupo. Para tanto, é necessário estar atentos(as) às falas, gestos e gostos das crianças, respeitando-as enquanto sujeito de direitos e produtores de culturas.

Assim, compete a todos(as) fazerem dos espaços da Educação Infantil o melhor lugar para as crianças estarem, bem como para suas famílias, com vistas ao desenvolvimento e estreitamento de laços entre os(as) profissionais da educação.

Dessa forma, durante o ano letivo/escolar de 2016 exercitaremos a reflexão sobre nossas práticas escolares, no sentido de (re)construir e (re)significar as propostas político-pedagógicas de cada unidade escolar, de maneira que estejam em consonância com a Lei 11.444/2013, que estabelece a **Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender**, que defende a efetivação de uma escola pública, popular, laica e de qualidade, referenciada socialmente.

Em continuidade a esse processo e incorporando as proposições enviadas pelas escolas, a SME elaborou um o consolidado onde elencou as ações para o ano de 2016, visando alcançar a meta¹⁸: **fomentar a qualidade social da educação infantil, desenvolvida pela Rede Pública Municipal de Ensino, com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede.**

¹⁸ É importante ressaltar que a meta apresentada nestas Orientações está em consonância com o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025), publicado no dia 16 de junho de 2015 por meio do Projeto de Lei Nº 079/2015, sobretudo, os Eixos III “Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem” e Eixo V “Gestão Democrática”

Ações/ estratégias

Para a reescrita/atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) serão desenvolvidas as seguintes ações:

1. Organização das Rodas de Conversa nas escolas realizadas entre os profissionais e comunidade escolar para reflexão acerca dos problemas, demandas e proposição de ações para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças e com objetivo continuar o processo de Reorientação Curricular da Educação Infantil.
2. Em relação às Rodas de Conversa realizadas com a comunidade, estas devem ser agendadas pela Coordenação Colegiada do Polo (eleita pela comunidade), para garantir que a discussão atinja o entorno da escola e que todos participem da construção da educação de qualidade referenciada socialmente.
3. Leitura e discussão das Orientações/2016 com todos(as) os(as) profissionais das unidades escolares.
4. (PAPAE). Esse documento é construído, coletivamente, por todos os profissionais da escola, que devem se reunir por agrupamentos. A elaboração do PAPAE auxilia os profissionais a refletirem sobre as concepções de crianças e infâncias, especificidades de cada agrupamento, metodologia, avaliação e os eixos de trabalho que devem estar presentes na Educação Infantil, bem como a articulação das discussões com a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender. O PAPAE antecede a realização do planejamento individual do(a) professor(a). Isso significa que o(a) professor(a), na elaboração do seu planejamento individual, se aproprie das concepções, metas e objetivos previstos e definidos no documento, efetivando o trabalho em Rede.
5. Visita Técnica e Escuta Ativa nas Escolas Municipais de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental que possuem salas de educação infantil, com o intuito de acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições, refletir sobre as práticas pedagógicas e o trabalho em rede, bem como oferecer orientações à Equipe Gestora e demais profissionais.
6. Reunião mensal formativa/informativa com a Equipe Gestora das Escolas Municipais de Educação Infantil e Unidades Conveniadas (ONGs), com objetivo de discutir a proposta da Rede, o Currículo e a Avaliação na Educação Infantil e construir, a partir das discussões coletivas realizadas em cada unidade escolar, uma orientação unificada de currículo e avaliação.
7. Reunião interna nas unidades escolares para socialização da reescrita/atualização dos PPPs, e respectivos documentos elaborados pelas unidades escolares;
8. Encontros com a comunidade externa do entorno das escolas, equipamentos sociais e nos Polos com as respectivas Coordenações Colegiadas para socialização da reescrita/atualização dos PPPs, e demais documentos elaborados pelas unidades escolares;
9. Realização de Mostra Pedagógica por Polos para trocas de experiência e socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares;
10. Acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas Unidades escolares, com o objetivo de orientar para que sejam elaborados coletivamente por todos os profissionais. Tais projetos devem respeitar as orientações dos Eixos de Trabalho ancorado nos âmbitos de experiência formação pessoal e social e conhecimento do mundo do Plano Curricular da Educação Infantil.
11. A partir do processo de Reorientação Curricular serão realizadas discussão e compreensão de Indicadores de Qualidade da Educação Infantil no Município de Uberlândia - MG, objetivando a educação de qualidade referenciada socialmente.

7. O MOVIMENTO PERMANENTE DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: reflexão sobre as práticas pedagógicas

Assim como as palavras as pessoas que as escrevem não podem ser apagadas. (Carolina Maria de Jesus, 1914-1977)

É impossível falar sobre escola sem estabelecer relação entre currículo e Projeto Político Pedagógico. O currículo necessita estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar, razão pela qual discutiremos, neste texto, o permanente Movimento de Reorientação Curricular no Ensino Fundamental, instaurado na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia (RPME/UDI), desde 2013.

O currículo pressupõe escolhas e permeia todo o processo educativo, compreendendo as necessidades sociais, históricas, culturais e de relações de poder a partir do contexto histórico. Nesse sentido, sabendo que este não é neutro, consideremos alguns dos Princípios Curriculares da Educação Popular¹⁹: a) conhecimento dinâmico e inacabado; b) relações mediadas pelas experiências e vivências dos sujeitos e de suas realidades sociais e históricas; c) relações não hierarquizadas, antielitistas e democráticas; c) busca permanente da autonomia, do diálogo e da participação ativa, dentre outros princípios. Nessa conjuntura, esses elementos tecem uma rede importante para a constituição e emancipação dos sujeitos individuais e coletivos.

Como referência ao explicitado, os princípios da educação popular devem ser considerados e incorporados nos PPPs das escolas a partir da valorização e fortalecimento das práticas pedagógicas acordadas entre os grupos, da valorização e fortalecimento das vivências e da participação social²⁰ e popular de modo, a refletir sobre o cidadão que as escolas formam e educam e/ou querem formar e educar. Em outros termos, a efetivação de uma proposta curricular na escola define as práticas pedagógicas adotadas pelos sujeitos partícipes do processo em questão.

¹⁹ Estes princípios foram elaborados a partir de leituras de textos e documentos publicados pelo Instituto Paulo Freire.

²⁰ A participação social pode ser compreendida como todo o envolvimento das pessoas em ações da vida sociocomunitária em eventos tais como: em reuniões escolares, clubes esportivos, associações de moradores, dos vários conselhos sociais, a saber: de Classe, de Pais e Mestres, Municipal de Educação, de Saúde, entre outros, estes exemplificam como os sujeitos participam socialmente. Quanto à participação popular, ela não se vincula diretamente a esses núcleos organizacionais da sociedade.

Nessa perspectiva, a direção apontada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), desde 2013, foi tecer o Currículo em Rede que valoriza, defende e considera os saberes populares e científicos. Por meio da estruturação do Currículo em Rede foi possível às escolas refletir acerca da contextualização do ensino, da educação, das metodologias, bem como, das Histórias dos sujeitos inseridos neste contexto e nos vários espaços da cidade.

Com o início da implementação da **Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender**, o Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Fundamental foi instituído, planejado e organizado por meio dos dispositivos de gestão educacional contemplados no texto **Orientações/2015**.

Este documento apontava as estratégias desenvolvidas no decorrer do referido ano, como: leitura e retomada de discussão da Carta de Princípios Político Pedagógicos nas Escolas Municipais de Uberlândia²¹, Rodas de Conversa, Reuniões Pedagógicas com Gestores/as, visando a construção dos Documentos (Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino (PAPAE), Planejamento Participativo Situacional, o Plano de Formação “in loco”, Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas. Em continuação, destaca-se que as escolas realizaram estudos e reflexões acerca dos resultados educacionais e do desempenho escolar por: escola, ano/série/disciplina até que alcançassem o sujeito educacional: aluno(a), e todas essas ações culminaram na análise dos resultados educacionais²².

Para a efetivação dessa ação as escolas foram orientadas a refletirem acerca dos indicadores educacionais explicitados no documento: **Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente**²³.

A partir da compreensão sobre a produção dos resultados educacionais, as escolas apresentaram sugestões e propostas de intervenção educacional, que posteriormente

²¹ DECRETO Nº 9753 DE 28 DE DEZEMBRO DE 2004. Aprova a carta de princípios políticos- pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia que estabelece princípios políticos pedagógicos visando proporcionar condições estruturais e pedagógicas, além de formação específica e continuada, para alcançar tal propósito. A Carta de Princípios Político Pedagógicos de 2004 faz referências aos princípios estruturantes a saber: convivência, gestão escolar, currículo e avaliação. Aqui neste documento de orientação usaremos as nomenclaturas: convivência, gestão escolar e do conhecimento em rede.

²² A análise dos resultados educacionais constitui-se como uma das ações do Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas, que se refere a reflexão sobre a produção dos resultados educacionais e a elaboração coletiva de projetos de intervenção pedagógica com a finalidade de melhorar a qualidade social da educação.

²³ Carta escrita pela Equipe da Secretária de Educação, sob a coordenação da Profª Drª Gercina Santana Novais e publicada no de Diário Oficial nº. 4254-A em 08 de Outubro de 2013.

foram socializadas pelas Equipes Gestoras e/ou profissionais das unidades de ensino nas reuniões de Polos realizadas no Cemepe.

Os(as) docentes e a comunidade escolar tiveram a possibilidade de obter uma melhor leitura do contexto educacional, elaboração de propostas de intervenção e solicitaram a continuidade das análises dos resultados educacionais nas Unidades Escolares, bimestralmente.

Nesse contexto, as escolas foram orientadas a analisar os dados dos resultados educacionais, a partir do Diário Eletrônico e dos indicadores de qualidade da Carta (anunciada em nota de rodapé nº 21), para compor possíveis explicações no processo de produção desses resultados. Após apreciação das informações por unidade escolar, as equipes gestoras sistematizaram os dados para socializá-los no Encontro dos Polos, efetivando o permanente Movimento de Reorientação Curricular. As ações vinculadas a este movimento possibilitaram as mudanças que deverão constar na reescrita/atualização dos PPPs e Regimento Escolar²⁴, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A partir da análise dos dados produzidos, durante as atividades desenvolvidas nas escolas, no Cemepe e outros espaços/tempos educacionais (Rodas de Conversas, Escuta Ativa, Fóruns e Minifóruns, Projeto Compreendendo os resultados educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas e outros), foi possível identificar elementos do processo educacional que demandam ações concretas direcionadas à melhoria da **1. Convivência**: autoestima, afetividade, bullying, violências, baixa participação da família na escola, relações interpessoais e direitos humanos; **2. Prática pedagógica**: metodologias de ensino, didática, avaliação, organização e uso do tempo e espaço escolar e uso de tecnologias **inovadoras**; **3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento**: mecanismos de gestão democrática, gestão do tempo e espaço escolar, gestão da aula, gestão dos recursos humanos, gestão dos processos administrativo-pedagógicos, gestão da produção e socialização das informações e gestão da relação entre escola, comunidade e equipamentos sociais. **Esses elementos evidenciados no processo de análise dos dados e consolidados em três dimensões do**

²⁴ Conforme orientações explicitadas no documento Orientações/2015, p. 15: “[...] cabe à unidade gestora rever, sempre que necessário, enquanto elemento fortalecedor da democracia, o Regimento Escolar participativo. Um documento que define a natureza, a finalidade e a estrutura da escola. Que baliza as normas de convivência social, que interage com as alterações de cunho pedagógico, administrativo e com as demandas atuais da sociedade e que deve estar em harmonia com o quadro geral das leis do país (a Constituição Federal e Estadual, a Lei Orgânica do Município, o Estatuto da Criança e do Adolescente etc.). Ao ser debatido e construído coletivamente pela comunidade escolar, este documento não corre o risco de se tornar letra morta ou um “documento legal que se finda em si mesmo.”

processo educativo serão trabalhados na Reorientação Curricular em 2016, na reescrita/atualização dos PPPs e do Regimento Escolar.

Dessa forma, apoiados nos consolidados²⁵ organizados pela SME, percebemos que as questões relacionadas à **convivência** devem priorizar os sujeitos, tanto no que diz respeito aos alunos(as) quanto aos profissionais da educação, comunidade escolar e seu entorno. A título de ilustração, foram implementados os Minifóruns, que segundo depoimento da Assistente Social Ana Lúcia Martins Kamimura, membro efetiva do Núcleo de Educação em Direitos Humanos/NEDH²⁶/Cemepe:

No âmbito das unidades escolares a instituição dos Minifóruns surgiu de demandas apresentadas ao Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH/CEMEPE). Os profissionais ali vinculados compreenderam a necessidade de estabelecer contato com toda a Rede para resolução desburocratizada e sistematizada das diversas demandas vinculadas à questão social e suas múltiplas determinações. Neste sentido, quando as demandas são apresentadas ao NEDH, de acordo com a finalidade, convocam para participação dos Minifóruns: os equipamentos sociais localizados nos polos, profissionais de áreas afins à questão, a saber, da saúde (PSF e/ou UBS), da assistência social (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e demais instituições do terceiro setor quando for o caso), além dos Inspetores e demais pessoas vinculadas às coordenações colegiadas/colaboradores dos Polos – Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender (depoimento colhido em 10 de Janeiro de 2016).

Vale ressaltar a aplicação das Leis: 10.639/03 e 11.645/08, durante todo o ano letivo em 2015. Nesse período as escolas municipais realizaram trabalhos pedagógicos embasados nestas leis federais, e os resultados foram socializados durante o “II Encontro Regional de Educação” (29 de outubro de 2015, Sabiazinho), em Mostra Pedagógica: Tecendo Redes pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Também ocorreram várias outras Mostras Pedagógicas abordando a temática racial, contemplando a **dimensão convivência**, assim como trabalhos variados que evidenciaram **as práticas pedagógicas, a gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento** em rede que ocorreram em diferentes espaços/tempos educativos.

²⁵ Consolidados da SME produzidos a partir dos documentos enviados pelas escolas, resultado dos registros das Rodas de Conversas, da Escuta Ativa, dos Fóruns e Minifóruns e do Projeto Pesquisa-Ação Compreendendo Resultados Educacionais, releitura das Orientações/2015 e outros. A organização/estruturação dos documentos e ações pedagógicos em questão foram e são realizadas pelas escolas, nos espaços: dos módulos, dias escolares, reuniões de polos, formação *in loco*, entre outros.

²⁶ O NEDH é o responsável direto, desde 2013 pela instituição dos Minifóruns educacionais em Uberlândia. Os Minifóruns compreendem um espaço de discussão, deliberação e proposição de alternativas de ação/resolução das demandas (educacionais, de assistência social, de saúde, bem como as educacionais, dentre outras) apresentadas pelos usuários dos serviços públicos, a priori os da saúde, e/ou das demais instituições que desenvolvem diversas atividades no município. Nasceram neste contexto com a perspectiva de aproximar estas ações e traçar estratégias comuns de trabalho para assim, atender as demandas espontâneas ou percebidas/reconhecidas, de forma clara para todos/as, objetivando desburocratizar e sistematizar os processos, bem como otimizar o tempo e o espaço/distância entre as instituições da rede socioassistencial/institucional do município de Uberlândia.

Outro fator importante que influencia o convívio nas unidades escolares, são as **Práticas Pedagógicas** adotadas pelos profissionais que nelas atuam. Essas práticas impactam a aprendizagem, as relações interpessoais e os processos de gestão e do conhecimento escolar democrático, bem como, nas metodologias utilizadas nas ações dos diferentes profissionais do contexto escolar.

Nesse sentido, são importantes a participação e o diálogo junto aos estudantes que durante os Fóruns dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender indicaram ações para o fortalecimento e ampliação da educação de qualidade referenciada socialmente. Os Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, em suas reivindicações, solicitaram aos profissionais da educação que optassem por práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas como: a) ministrando aulas mais dinâmicas; b) não utilizando somente o quadro, livro didático, cópias e/ou fazendo apenas leituras; c) Utilizando mais os laboratórios: ciências, informática e outros, d) explorando os espaços da escola de forma geral, como: jardins, quadras, bibliotecas e entorno, e) participando da gestão da escola, entre outros. É importante explicitar que os(as) alunos(as) reconhecem o dever e o compromisso de participarem das aulas, bem como estabelecer tratamento respeitoso, gentil e cuidadoso com os profissionais da educação.

É fundamental fortalecer a autoridade e o comprometimento da equipe gestora (gestor(a), vice-diretor(a), pedagogo(a) e inspetor(a) escolar, juntamente com professores(as) e comunidade escolar, alunos(as) como sujeitos em permanente movimento. Ainda com a finalidade de destacar trabalhos relativos às práticas pedagógicas, outro importante elemento que procura ampliar e melhorar os resultados educacionais consiste no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) que se configura em uma forma alternativa de atender o(a) aluno(a) que não conseguiu no tempo adequado adquirir competências e desempenho escolar suficiente para obter aprovação escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver aulas diferenciadas e contextualizadas a estes alunos(as) com dificuldades em apreender os conteúdos, a fim de garantir a todos(as) a “Alfabetização na Idade Certa²⁷” e a aquisição de saberes necessários ao bom desempenho escolar. É preciso deixar claro que o PIP, implementado pela SME, constitui apenas uma das várias possibilidades de intervenção pedagógica a serem utilizadas nas unidades escolares. Há que se fazer articulações com os outros projetos da escola, à exemplo podemos citar: a) o Programa Mais Educação, que amplia o período das crianças na escola, oportunizando situações de convívio e participação em atividades que promovam aprendizagem e produção de novos conhecimentos com oficinas pedagógicas (campos do conhecimento, estudos/leituras, tecnologias) e culturais (danças, vivências esportivas, capoeira, etc.) orientadas pelos professores comunitários; b) o AEE (Atendimento Educacional Especializado) que fortalece o vínculo afetivo, social e de aprendizagem das crianças com deficiência atendidas na escola, incluindo um fazer pedagógico coletivo entre professores regentes, especialistas e professores do AEE. Nesta modalidade de ensino é importante que as escolas, conforme orientação da SME e do NADH (Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas) fomentem os Assessoramentos na Classe Comum. Estes momentos, quando os professores do AEE visitam, semanalmente, o espaço da sala de aula do(a) aluno(a), observando suas necessidades e avanços pedagógicos que são socializados entre os profissionais: professor regente e especialista responsável pelas turmas, garantem aos discentes direitos a uma aprendizagem de qualidade referenciada socialmente.

Em continuidade às ações referentes às práticas pedagógicas, podemos retomar a implementação do Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino (PAPAE), para cada unidade escolar e também para todos os níveis da Educação Fundamental, incluso a EJA e modalidades Ensino Especial. Com o PAPAE instalou-se na RPME/UDI, um processo de reconstruir as orientações curriculares no âmbito escolar, no que concerne a articulação entre a formação contínua e o trabalho coletivo em torno das dimensões: **1. Convivência; 2. Prática pedagógica; 3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento.** Com o objetivo de trabalhar o PAPAE nas unidades escolares, a SME seguiu a direção: a) as orientações foram discutidas coletivamente por ano de ensino, nas unidades escolares; b) a seguir foram enviadas à Assessoria Pedagógica que realizou, de acordo com cronograma e demandas, no

²⁷ Cf. orientações previstas no Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

decorrer de 2015, intervenções e formações pedagógicas necessárias nas escolas municipais.

No entanto, algumas questões relacionadas à dinâmica desse movimento não foram totalmente contempladas pelas escolas, a exemplo disso podemos citar a dificuldade dos profissionais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano) em acompanhar e participar da elaboração dos diversos planejamentos por ano de ensino. No Ensino Fundamental II a dificuldade se caracteriza pela diversidade de horários e turmas em que os profissionais ministram aulas. Tais questões dificultam um planejamento mais amplo e participativo. Observando esses aspectos, no que se refere ao PAPAE, a SME orienta que as escolas promovam o diálogo, a reflexão e os acordos entre os grupos, para estabelecer ações e metodologias, de forma a auxiliar os(as) alunos(as) em suas aprendizagens.

Para a SME a importância e significado do PAPAE e seus impactos no fazer pedagógico incidem sobre o imperativo de rever: a) o planejamento escolar para cada ano de ensino que envolve a participação efetiva de todos os profissionais²⁸ em torno do processo de aprendizagem; b) organizar momentos específicos em que as áreas do conhecimento relativas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, dialoguem entre si, tornando possível o trabalho interdisciplinar e estabelecendo metas comuns; c) a transição, reorganização e passagem do trabalho fragmentado e tradicional para construção coletiva e participativa; d) a edificação de práticas político-pedagógicas e metodológicas particularizadas e em acordo com a realidade de cada unidade escolar no município de Uberlândia e finalmente rever as Diretrizes Curriculares e o currículo da escola.

A relação entre **convivência e as práticas pedagógicas** também influencia outra dimensão que pode garantir e fortalecer o sucesso desse movimento permanente de Reorientação Curricular nas escolas, a saber: **a gestão democrática da escola e do conhecimento em rede**. Conforme pensamento de Paulo Freire o exercício cotidiano, coletivo e democrático, do diálogo, do respeito e da participação de todos(as) viabiliza o movimento permanente da gestão escolar e do conhecimento em rede, como uma construção processual dos sujeitos partícipes desta tessitura. Assim, no contexto escolar não se pode querer que a equipe gestora e todos(as) sujeitos da comunidade escolar sejam isentos(as) de fazer uso da transparência nas ações, do tratamento humanitário e respeitoso a todos(as) que participam do espaço educacional, de forma coletiva e equânime.

²⁸ Considerando os diferentes níveis educacionais, a saber: a) Fundamental I: professores regentes, Literatura, Artes, Educação Física e Ensino Religioso, pedagogos(as); Fundamental II: Educação Física, Artes, Ensino religioso, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês, pedagogos(as).

Diante do exposto indagamos: O que é e como é a gestão democrática escolar e do conhecimento em rede? Tentando refletir sobre o questionamento mencionado, entendemos que seria em síntese o modo como a escola produz e constrói conhecimentos, diálogos, entre os(as) docentes e educandos(as), ou ainda, o modo como estes sujeitos são estimulados(as) a produzir conhecimentos por meio de trabalhos interdisciplinares e em grupos, ou seja, na coletividade. É também criar situações em que a comunidade escolar participe direta e ativamente da vida da escola e que as atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas possam atingir e serem vistas pelo maior número possível de pessoas. Estes elementos, articulados com a convivência e as práticas pedagógicas, transformam as escolas em palco de apresentações e aprendizados, em que as salas de aulas e outros espaços internos da escola valorizem e fortaleçam o conhecimento do aluno(a), mediado pelo(a) professor(a) e outros(as) profissionais no âmbito escolar.

Sendo assim, a prática cotidiana da Gestão Escolar e do conhecimento em rede possuem caráter primoroso e rico para a concretização de aprendizados democráticos e, como consequência, fortalecem os conselhos: escolares, de alimentação e do FUNDEB. Exige e demanda o fortalecimento dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Assim como, das relações interpessoais e mais humanizadas no âmbito educacional.

Importante destacar, então, a necessidade de análise e verificação das relações interpessoais que se estabelecem nos cenários escolares, pois seria incoerente ensinar aos alunos noções de cidadania, se a escola não disponibiliza um espaço e um momento para ouvi-los. Tampouco se torna ineficaz criar práticas democráticas para a gestão escolar, se os alunos de lá egressos não souberem como se posicionar no mundo em relação a situações de violência, preconceitos contra as pessoas a seu redor, já que não conhecem documentos legais básicos. (BRASIL, 2013, p.46)

As transformações explicitadas até o momento foram possíveis devido a permanente: a) construção de espaços e momentos de diálogo entre a equipe gestora e demais profissionais, b) reflexão e democratização das relações e da gestão administrativa com transparência nas atividades realizadas como por exemplo: prestação de contas, discussão ampla sobre como e o que comprar com verbas destinadas às escolas; c) distribuição de aulas, d) liberação de profissionais para participar de atividades extraescolares; f) acesso amplo às informações da SME e g) descentralização da ações, fortalecendo as práticas pedagógicas capazes de articular momentos de convivência aliadas à gestão escolar e do conhecimento em rede.

Nesse sentido, as escolas devem refletir e efetivar ações acerca das **dimensões convivência, práticas pedagógicas, gestão escolar e do conhecimento em rede**, demarcando um movimento permanente e dialético de reescrita/atualização de seus PPPs e do Regimento Escolar. A importância desses documentos para a comunidade que o constrói deve partir da premissa de que este representa a identidade da escola e de seus sujeitos, bem como seu referencial de ensino e aprendizagem. Ele, o PPP:

[...] (re)significa a sua experiência, reflete sua prática, resgata, reafirma e atualiza os seus valores debatendo os valores de outras pessoas, explicita os seus sonhos e utopias, demonstra os seus saberes, dá sentido e articula os projetos individuais e coletivos, reafirmando a sua identidade coletiva, resguardando as identidades individuais, estabelece novas relações de convivência e indica um horizonte de possibilidades de ação. A implementação do PPP visa à promoção da transformação necessária, desejada e possível. Assim, o Projeto Político-Pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento coletivo-participante, colocado como alternativa ao projeto de escola individualista, burocrático, tecnicista e disciplinar, centralizado e descendente. (ESEBA, 2012, online)

A partir dessas considerações a principal ação da SME no processo de Reorientação Curricular consiste em orientar e dialogar com as escolas para a reescrita/atualização de seus PPPs e Regimento Escolar. Portanto, esclarecemos que todas estas construções coletivas aqui elencadas, devem ser incorporadas aos respectivos PPPs e Regimento Escolar de cada escola, uma vez que estão sendo planejados cotidianamente pelos sujeitos que atuam no complexo e dinâmico contexto escolar. Todas estas ações fortalecem no âmbito escolar a implementação do Currículo em Rede, contextualizado, multireferenciado²⁹, vinculado à educação de qualidade referenciada socialmente.

Em continuidade a esse processo e respeitando o consolidado enviado pelas escolas, elencamos as ações para o ano de 2016, conforme a meta³⁰: **fomentar a qualidade social da educação infantil, desenvolvida pela Rede Pública Municipal de Ensino, com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede.**

²⁹ O currículo multireferenciado caracteriza-se por priorizar elementos curriculares com uma aprendizagem significativa crítica, reflexiva, múltipla, móvel e heterogênea, valorizando os espaços e tempos através das culturas e novos conhecimentos, colabora para uma produção coletiva do conhecimento e fomenta discussões sobre as relações entre pessoas, máquinas, grupos sociais e afins. A multireferencialidade permite que a escola tenha um espaço e tempo pedagógico para manter o diálogo permanente com os tantos outros espaços e tempos que também educam fora dela. Conceito estruturado conforme MENEZES e ARAUJO no texto intitulado: Currículo, Contextualização e Complexidade: Espaço de Interlocução de Diferentes Saberes.

³⁰ É importante ressaltar que a meta apresentada nestas Orientações está em consonância com o Plano Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2015-2025), publicado no dia 16 de junho de 2015 por meio do Projeto de Lei Nº 079/2015, sobretudo, os Eixos III “Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem” e Eixo V “Gestão Democrática”.

Ações/ estratégias

- 1) Leitura, discussão e planejamento do documento Orientações/2016 com a participação de todos(as) os(as) profissionais da unidade escolar.
- 2) Continuar a leitura do Documento durante os módulos com o(a) pedagogo(a).

PPPE REGIMENTO ESCOLAR:

- 1) **Reescrever/Atualizar os documentos: PPP e Regimento Escolar dando continuidade ao Movimento de Reorientação Curricular, a partir da proposta da Rede Pública Municipal do Direito de Ensinar e de Aprender:**
 - a) Cada unidade escolar, sob a orientação da equipe gestora, dividirá os profissionais em grupos de trabalho (GT'S), no máximo 10 pessoas. Cada grupo definirá o(a) coordenador(a) e o(a) relator(a) que farão inicialmente os registros das discussões em torno da Reescrita/Atualização dos respectivos PPPs. A Reunião coletiva terá o objetivo de discutir, propor e definir: a) como se dará esse processo de reescrita/atualização do PPP, b) em que os aspectos constituintes do PPP serão considerados para avaliação/alteração/substituição pelo conjunto da comunidade escolar, c) levando em conta e respeitando, sempre as particularidades, práticas e experiências concretas de cada comunidade escolar.
-Os(as) coordenadores(as) e relatores(as) de cada GT formarão a Comissão de Reescrita Permanente do PPP e Regimento Escolar e juntamente com a equipe gestora farão os consolidados dos GT'S ao longo dos encontros e serão responsáveis por preparar a reunião seguinte.
 - b) Discussão da Reescrita/Atualização do Regimento escolar de cada unidade educacional. Os grupos irão avaliar/propor/alterar/substituir a escrita do mesmo.
 - c) Será realizada uma assembleia com ampla participação da comunidade escolar. Nessa assembleia serão apresentados pela Comissão de Reescrita/Atualização e Equipe gestora os resultados/consolidados das discussões feitas pelos grupos de profissionais da unidade escolar em torno dos aspectos trabalhados diretamente relacionados ao PPP e ao Regimento escolar. O texto contendo as proposições será apreciado e colocado em discussão e votação.
 - d) O documento elaborado pela Comissão de Reescrita/Atualização será apresentado a todos(as) os(as) profissionais da unidade escolar. Durante a leitura poderão ser feitos alterações e acréscimos desde que não modifiquem as decisões tomadas na assembleia.
 - e) A Comissão de Reescrita/Atualização do PPP/Regimento Escolar e Equipe Gestora organizarão uma assembleia com ampla participação da comunidade escolar para apresentação do documento final (com as devidas correções). Neste momento será realizada a leitura e apreciação do PPP e do Regimento Escolar com as alterações e modificações incorporadas ao longo do processo de discussão.

CONSELHO DE CLASSE:

- 1) As reuniões pedagógicas do Conselho de Classe são um importante instrumento de avaliação diagnóstica e processual. Sendo assim, deverá funcionar como momento de discussão coletiva, participativa e não funcionalista, não podendo se restringir ao repasse de notas/conceitos, mas como o objetivo de realizar um movimento de interação e diálogo entre os sujeitos e com o processo da aprendizagem escolar, de forma que alcance os indicadores da Carta para melhoria da educação de qualidade referenciada socialmente.

PROJETO COMPREENDENDO RESULTADOS EDUCACIONAIS: PESQUISA E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS:

- 1) Conforme o consolidado elaborado a partir das propostas recebidas das escolas, as análises dos resultados educacionais serão realizadas bimestralmente, com a participação de todos(as) os(as) profissionais. Os módulos que antecedem a análise coletiva dos resultados educacionais deverão ser utilizados para a coleta dos dados a partir do diário eletrônico e das discussões no Conselho de Classe, tendo como referências os indicadores educacionais propostos na Carta.

RODAS DE CONVERSA:

- 1) As Rodas de Conversa serão realizadas nas escolas envolvendo os profissionais e a comunidade escolar acerca de temáticas que visem a melhoria na qualidade do processo ensino e aprendizagem, considerando os diferentes níveis de ensino presentes no Ensino Fundamental, e as modalidades: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

PROJETOS DAS ESCOLAS:

- 1) Acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas Unidades Escolares, orientando e apoiando essas ações, respeitando as características e necessidades das escolas e manter os mesmos articulando ao movimento permanente de Reorientação Curricular.

PLANO DE AÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR ANO DE ENSINO (PAPAE):

- 1) Reelaborar o Plano de Ação dos/as Profissionais de cada Ano de Ensino – PAPAE, fomentando o trabalho coletivo, articulando as dimensões descritas neste documento de Orientação/2016. Enquanto documento norteador dos planejamentos da escola, o mesmo é imprescindível para que os profissionais organizem e estruturem seus planejamentos individuais de ensino a partir das metas e objetivos acordados em torno deste documento. Sendo assim, orientamos a equipe gestora que: organize, na medida do possível, a distribuição de horários da escola, de modo que os professores regentes, eventuais e especialistas, Ed. Física, Ensino Religioso e Artes, de cada ano de ensino, possam realizar os módulos conjuntamente e com a presença do(a) pedagogo(a).
 - a) Os módulos com o/a pedagogo/a deverão ser utilizados para dar continuidade às discussões, debates e reelaboração de metas em comum para os profissionais que atuam no mesmo ano de ensino

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP):

- 1) O PIP constitui-se em uma ação importante de acompanhamento e intervenção no processo de aprendizagem de alunos(as) com dificuldades acadêmicas/sociais. Sendo assim, a proposta é que o trabalho desenvolvido no PIP, não se restrinja a reforço escolar, e sim viabilize ações que permitam avanços significativos dos conhecimentos científicos, sociais e culturais, capacitando o aluno para melhoria no seu aproveitamento e, consequente aprovação escolar. Com esse foco em mente, entendemos que os profissionais que atuam neste projeto precisam participar da formação contínua oferecida pelo CEMEPE, visando a qualidade social da educação.

FORMAÇÃO DOS GESTORES:

- 1) As reuniões de formação dos(as) Gestores(as) em 2016, acontecerão mensalmente com temas relacionados as propostas da Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender e aos compromissos acordados em torno do processo permanente de Reorientação curricular.

VISITAS TÉCNICO-PEDAGÓGICAS:

- 1) As Visitas Técnico-Pedagógica terão um caráter formativo/informativo de acompanhamento, reflexão e orientação dos trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares, permeadas pela escuta ativa das situações/conflitos relacionadas as práticas escolares, a fim de oferecer orientações à equipe gestora e demais profissionais.

MOSTRA PEDAGÓGICA:

- 1) As escolas precisam preparar trabalhos pedagógicos/científicos e culturais, desde o início do ano letivo, para a apresentação em Mostras Pedagógicas organizadas por polos para trocas de experiência e socialização de práticas pedagógicas de sucesso desenvolvidas nas unidades escolares.

8. FORMAÇÃO CONTINUADA E EM REDE COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação, [...]. A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora da equipe, coletivamente. (IMBERNÓN, p.46-47)

A preocupação com a formação continuada e em serviço tem marcado a agenda das políticas educacionais nos últimos anos. Pode-se observar na LDBEN 9394/96, em seu artigo 63, que determina às instituições de ensino manter “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. E estabelece, no artigo 67, “[...] que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado”, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Ancorados nesse marco legal, a nossa intenção é a de articular pesquisa e ensino tendo como objeto de estudo e da formação as práticas pedagógicas, seus fundamentos e significados para o cumprimento de direitos às aprendizagens com qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino. Nesse contexto, merece destaque, especialmente, o que está previsto no Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME/UDI), Lei nº 079/2015, acerca da Formação contínua e em Serviço.

[...]EIXO II

Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação

[...]este Eixo tem como princípios básicos:

a) A garantia do direito à formação continuada dos profissionais da escola, em serviço e em rede, considerando a LDBEN e os Programas de Capacitação dos Profissionais da Educação. [...]

[...] META 2

Fomentar a Educação Inclusiva, Cidadã e Democrática para Alunos da Zona Urbana e Rural

[...] DIRETRIZ III

Assegurar o Direito de Ensinar e de Aprender na adequação dos ambientes e Práticas Escolares para o atendimento ao público da Educação Especial.

ESTRATÉGIAS

[...] 2) Garantir a formação continuada dos profissionais que atuam nas unidades educacionais.

[...]12) Formação continuada para os profissionais da educação, direcionada à inclusão, preferencialmente na própria escola, dentro do tempo destinado ao Módulo II, conforme legislação vigente.

[...]18) Garantir a formação específica para os profissionais da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, visando à articulação do AEE

com o ensino regular por meio de cursos in loco e do assessoramento à classe comum.

[...]DIRETRIZ VIII

Promoção de pesquisa e ações referentes às temáticas: gênero, Orientação sexual e identidade de gênero, relações étnico-raciais, Educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do Campo, ciganos, educação das pessoas com deficiência, pessoas jovens, Adultas e idosas, situação de privação de liberdade e diversidade Religiosa.

[...]ESTRATÉGIA

[...] 8) Promover eventos diversificados como: oficinas, minicursos, Rodas de Conversa, palestras, formação continuada, congressos, mostras culturais, dentre outros.

[...]DIRETRIZ XI

Valorização da história e da cultura afrobrasileira e indígena.

[...]ESTRATÉGIA

[...] 2) Garantir a formação continuada específica para os profissionais da educação, objetivando a promoção do ensino da História e Culturas Afrobrasileiras, Indígena e Cigana.

[...] EIXO III

Qualidade da educação: democratização da aprendizagem.

[...] META 3: Garantir acesso, permanência, conclusão e elevar a qualidade social da educação.

[...] DIRETRIZ IV

Fomento, expansão e promoção da qualidade da educação de jovens e Adultos (EJA).

[...] ESTRATÉGIAS

[...] 3) Promover formação continuada de docentes da Rede Pública que atuam na EJA.

[...]10) Garantir que a modalidade EJA tenha uma estrutura própria e jornadas mais abertas, formação continuada específica para docentes da modalidade garantida no calendário, e elaboração de um currículo que se aproxime dos diferentes perfis do aluno, respeitando a legislação vigente.

[...] DIRETRIZ VI

Fomento e promoção da educação em tempo integral

[...] ESTRATÉGIAS

[...] 6) Garantir ao profissional das escolas de formação e tempo integrais carga horária que favoreça a plenitude de seu desempenho, para ministrar aulas, planejar, estudar e desenvolver outras atividades pedagógicas, com remuneração compatível com a carga horária.

[...] 9) Promover formação continuada e específica aos profissionais da Rede Pública que atuarão na Educação em tempo integral.

A formação do profissional da educação deve ser inspirada em uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística, gênero e étnica entre outra, conforme documento da Declaração de Incheon no Fórum Mundial de Educação de 2015.

Nesse sentido, a Carta de Princípios político-pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia –MG (RME/UDI), no item Gestão democrática, dispõe que a

[...] gestão deve incentivar e viabilizar a formação permanente dos vários segmentos da comunidade escolar, articulando-se politicamente com a Secretaria Municipal de Educação. De modo a possibilitar a realização de

estudos em outros espaços coletivos para a reflexão e o debate político-pedagógico e científico, sempre que possível.

Este princípio encontra-se também explicitado na “**Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender [...]**”, no município de Uberlândia-MG, em que estabelece vários indicadores da qualidade da escola pública, dentre os quais destacamos o que se refere ao “índice de participação de profissionais em atividades de formação permanente”.

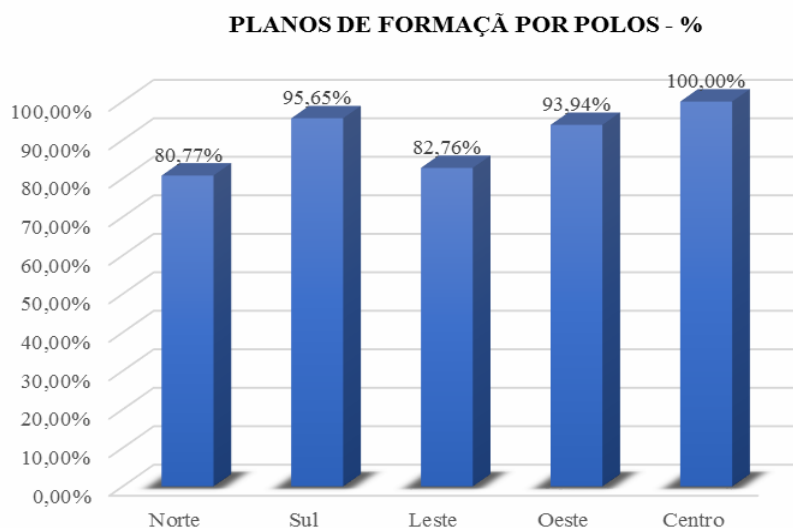
Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia instituiu a Rede Pública pelo Direito de Ensinar e de Aprender (Lei 11.444/2013), que estabelece em um de seus **macro-objetivos** desenvolver formação permanente com os (as) profissionais da educação: **estudo, pesquisa e intervenção pedagógica**. Ao contrário da proposição da maioria das formações que são elaboradas para os profissionais, desconsiderando suas necessidades político-pedagógicas.

Dessa forma, a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender faz opção por uma concepção de formação permanente com os(as) profissionais da educação, tomando como foco da formação a problematização das práticas pedagógicas e seus significados para o cumprimento da meta da política pública de educação: **fomentar a qualidade social da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos e da educação especial desenvolvida pela Rede Pública Municipal de Ensino, com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede**. Oportunizando aprendizagem qualificada ao longo da vida para todos e todas. E ainda, nesse contexto, propõe uma atualização permanente do Projeto Político Pedagógico (PPP) envolvendo todos(as) os(as) profissionais da escola, de forma que a pesquisa, o ensino e a aprendizagem estejam vinculados e propiciem espaços formativos e o diálogo com diferentes culturas.

Com a instituição da Lei 11.444/2013, foram realizadas e ampliadas as formações contínuas e em serviço nas Unidades Escolares, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e em instituições e órgãos parceiros da Secretaria Municipal de Educação, subsidiadas também, pelo Decreto 14.035/13³¹.

³¹ Decreto nº 14.035, de 29 de Abril de 2013 dispõe sobre os Programas e Projetos de Estudos, Pesquisa e Intervenção do Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe, a serem desenvolvidos no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos, e os respectivos núcleos de trabalho de vinculação de cada projeto.

Nesse processo, as Unidades Escolares elaboraram seus planos de formação, de acordo com as demandas formativas pautadas a partir das Rodas de Conversa e de Escutas Ativas assessoradas pelos Núcleos Interdisciplinares do Cemepe. No gráfico e tabelas abaixo, destacamos o percentual de planos de formação elaborados e instituídos em cada polo da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e as formações realizadas em diversos espaços educativos:



Fonte Cemepe/SME (2015)

Quadro 1 – Formações continuadas realizadas em diferentes espaços educativos na rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender.

CEMEPE - De fevereiro a dezembro de 2015	Total
Formações realizadas nas unidades escolares/polos	574
Formações realizadas no Cemepe	2.036
Visitas pedagógicas técnicas e/ou intervenção	2.034
Rodas de Conversa	254
Mostra de práticas pedagógicas das escolas no Cemepe	51

Fonte: Cemepe/SME (2015)

Quadro 2 - Participantes nas formações continuadas oferecidas em serviço e em vários espaços educativos da cidade.

AÇÕES	DESCRIÇÃO	TOTAL
	Total de cursistas nas formações ³²	92.210
	Visita às bibliotecas escolares	163
	Implementação do Diário Eletrônico	1.968
	Universidade Aberta do Brasil - UAB	1.254

Fonte: Cemepe/SME (2015)

Percebe-se nos gráficos e quadros apresentados a legitimação dos diferentes espaços de formação continuada, com grande adesão dos profissionais da educação a essas formações. Tal fato pode ser evidenciado na quantidade de ações formativas realizadas nas Unidades Escolares, no Cemepe, nas Visitas Técnicas e/ou intervenções, nas Rodas de Conversa e nas Mostras de Práticas Pedagógicas das Unidades Escolares no Cemepe.

No sentido de garantir espaços de discussão, participação e formação dos estudantes na gestão escolar, foram criados **23** grêmios estudantis em escolas de ensino fundamental de 1º ao 9º anos e Educação de Jovens e Adultos, sendo 19 na zona urbana e 3 na zona rural.

Sabe-se que o acesso à leitura é o instrumento fundamental para o fortalecimento da cidadania. Assim, em setembro de 2014, a Secretaria Municipal de Educação criou o Projeto Leitura no Ponto com o objetivo de despertar o prazer pela leitura e democratizar o acesso ao conhecimento em quatro estações de ônibus do corredor da Av. João Naves da Ávila. No ano de 2015, foram disponibilizados **10.090** livros para serem usufruídos pela população uberlandense. Todos os livros disponibilizados são doações recebidas de editoras, empresas, instituições, ONGs, pessoas físicas e jurídicas. O Projeto recebeu em 2015 a doação do Encontro Literário do Cerrado (ELICER) - de **17.000** livros da editora EDUFU, de outras editoras e de pessoas físicas para serem colocados nas estações de ônibus.

Ao concluir as ações do ano letivo de 2015, as escolas em Rodas de Conversa, Reuniões Pedagógicas com Gestores(as), Plano de Ação dos Profissionais por Ano de

³² Refere-se tanto a formação de caráter permanente (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC; Projeto de Intervenção Pedagógica-PIP; Atendimento Educacional Especializado-AEE; Formações de áreas; Pedagogos(as); Laboratório de informática; Biblioteca e Regente II; Formação da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos); Auxiliares em Serviços Administrativos Públicos; Técnico em Serviços Públicos e as formações temporárias (seminários, congressos, oficinas dentre outros com as temáticas educação em direitos humanos, Gênero Raça/etnia, Lei 10.639 e 11.645 dentre outros)

Ensino (PAPAE), Planejamento Participativo Situacional, o Plano de Formação “in loco”, Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas, Minifóruns, entre outras atividades tiveram a oportunidade de instituir ações e projetos necessários para a viabilização de uma educação de qualidade referenciada socialmente.

Cabe destacar, que a formação continuada requer um olhar atento para as necessidades: do ambiente escolar, da comunidade e do entorno da escola, em clima de colaboração, respeito e liderança democrática, com a participação de todos(as) no processo de comunicação e de troca de experiência. Isto é, uma formação que possibilite fazer a leitura da realidade a partir da significação que os sujeitos têm da situação a ser estudada.

Nessa perspectiva, a partir das demandas identificadas nos registros das discussões realizadas pelas unidades escolares, depoimentos dos membros do Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender a SME consolidou os dados e verificou demandas e proposições comuns em relação às dimensões do processo educativos, que deverão ser trabalhadas na formação contínua e em serviço: 1. Convivência: autoestima, afetividade, bullying, violências, baixa participação da família na escola, relações interpessoais e direitos humanos; 2. Prática pedagógica: metodologias de ensino, didática, avaliação, organização e uso do tempo e espaço escolar e uso de tecnologias inovadoras; 3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento: mecanismos de gestão democrática, gestão do tempo e espaço escolar, gestão da aula, gestão dos recursos humanos, gestão dos processos administrativo-pedagógicos, gestão da produção e socialização das informações e gestão da relação entre escola, comunidade e equipamentos sociais.

Nas unidades escolares, cabe à equipe gestora (diretor(a), vice-diretor(a), supervisor(a), orientador(a) educacional e inspetor(a) escolar) a responsabilidade de articular e planejar a formação nesse espaço ou no Polo onde a escola esteja situada, em parceria com os(as) profissionais das unidades escolares e equipe do Cemepe. Para a efetivação das ações do planejamento anual e também do quantitativo de horas para certificação do plano de formação, faz-se necessário que as parcerias com Núcleos do Cemepe, equipamentos sociais, Instituições de Ensino públicas e privadas, Secretarias Municipais e comunidade escolar sejam constituídas até o mês de março de 2016.

Ressaltamos que uma parcela do tempo previsto para a formação na escola abrange o tempo do módulo II e os dias escolares destinados às Rodas de Conversa.

Nesse processo, compete ao Cemepe: orientar sobre a elaboração, sistematização, implementação e acompanhamento do plano de formação nas Unidades Escolares, por meio de escuta ativa e instrumentais disponibilizados pelo Cemepe, enviados para as unidades escolares; o recebimento do plano de formação e das listas de presença; o levantamento das informações necessárias para a emissão de certificação, de acordo com os documentos legais enviados pela escola; a realização de formações, por meio de seus núcleos e áreas de ensino, tendo em vista a realização de estudos, pesquisas e intervenções no que se referir à formação continuada para todos(as) profissionais da educação e a formação para os ingressantes na Rede Pública Municipal de Ensino deve contemplar as **três dimensões do processo educativo**:

1. Convivência: temáticas sociais presentes no cotidiano da escola: racial, violências, gênero, diferenças humanas, relações interpessoais;

2. Prática pedagógica: concepções de educação, explicitadas em sua prática docente, observando se está em consonância com os preceitos da Lei 11.444/2013 da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender; avaliação da prática docente relativa ao fazer específico dos/as ingressantes na carreira do magistério; Reorientação Curricular (PPP, Matriz Curricular, Regimento Escolar, PAPAE e Plano de Formação); currículo (Diretrizes Curriculares Nacionais, fundamentos, conteúdo, metodologia, avaliação entre outros.); organização do tempo e do espaço escolar com destaque para o uso permanente e qualitativo da biblioteca escolar; elaboração de projetos, planejamentos e materiais pedagógicos necessários à docência e/ou outras atividades educacionais; transição: Educação Infantil / Ensino Fundamental; fundamentação filosófica da prática pedagógica;

Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento: leis que norteiam a educação e as atribuições/funções dos/as profissionais da educação; instrumentos de democratização da escola (Regimento interno, Conselhos Escolares e Projeto Político Pedagógico, dentre outros); estrutura organizacional e funcional da escola; Dessa forma, propõe-se que as dimensões acima mencionadas estejam vinculadas a formação de modo que valorizem:

- Ética, estética e Arte;
- Linguística;
- Leitura e escrita;
- Literatura: conteúdo e linguagem;
- Formação do professor leitor;
- Educação tecnológica;
- Diferenças humanas;
- Direitos humanos;
- Educação ambiental;
- Educação reflexiva;
- Concepções de educação, de infância, de adolescência dos/as educando/as;
- Programas e projetos da Rede Pública Municipal de Ensino;
- Relações de gênero, raça e etnia;
- Produções Pedagógicas das Unidades Escolares, congressos e seminários;
- Relações interpessoais.

Para tanto, a metodologia da formação deve ancorar-se na proposta da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender (Lei 11.444/2013), que considere o Movimento Permanente de Reorientação Curricular, reescrita/atualização dos PPPs, Regimento Escolar, PAPAE, Plano de Formação e Práticas Pedagógicas. Todo processo de formação acontecerá no Cemepe, nos Polos, nas unidades escolares e em outros espaços formativos. Essa metodologia pressupõe as seguintes ações:

- a) Escuta ativa permanente, com vistas aos processos de intervenção, por meio de Rodas de Conversa e com atendimento nos módulos I e II e individual, dentre outras estratégias.**
- b) Organização e desenvolvimento da Formação continua e em serviço na escola, nos Polos e no CEMEPE.**
- c) Organização e divulgação do cronograma de formação com os/as profissionais da educação, contemplando a formação no Cemepe, nas unidades escolares, nos polos e em diferentes espaços da cidade.**
- d) Reconhecimento da pluralidade de saberes.**
- e) Reflexão sobre a prática pedagógica.**
- f) Abordagem interdisciplinar dos temas.**
- g) Diálogo entre teoria e prática.**
- h) Diálogo sobre a construção dos objetos de estudos em cada disciplina, bem como a sua história e o seu uso como ferramenta para compor entendimento sobre o mundo e sobre as pessoas.**
- i) Formação em Rede.**
- j) Parceria com instituições públicas e privadas de ensino superior e equipamentos sociais para implementar a formação com os/as profissionais da educação.**
- k) Realização de mostras pedagógicas, congressos e seminários para que as formações realizadas nas escolas, por meio dos seus Planos de Formação tenham visibilidade. De forma a oportunizar a todos os profissionais da Rede conhecimento e possibilidade de socialização das suas práticas pedagógicas, de modo que possam também contribuir com o processo formativo na Rede.**

9. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, a escola institui a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em articulação com os serviços da classe comum contemplado na elaboração do PPP, aspectos do seu funcionamento, finalidade e avaliação.

O AEE pressupõe problematização constante das Práticas Pedagógicas articulando vivências da sala comum com o espaço deste atendimento. Nessa perspectiva, as dimensões do processo educativo: **1. Convivência, 2. Prática pedagógica; 3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento**, serão contempladas nos processos formativos dos(as) profissionais da educação, tendo em vista alcançar a meta: **fomentar a qualidade social da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos e da educação especial desenvolvida pela Rede Pública Municipal de Ensino, com melhoria da convivência, das práticas pedagógicas, da democratização da gestão do conhecimento e da gestão escolar em rede.**

Os estudos interdisciplinares sobre as especificidades dos transtornos ou deficiências deverão considerá-los como uma condição do sujeito perpassada por outros marcadores sociais (gênero, raça, etnia, classe social, sexualidade, dentre outros). Dessa forma os estudos devem incorporar reflexões e proposições contidas nas legislações vigentes, especialmente nas leis 11.444/2013, 10.639/03, 11.645/08, nos registros elaborados pelas unidades escolares, e demais documentos produzidos pela SME. Por conseguinte, a formação contínua e em serviço terá como objetivo o Movimento Permanente de Reorientação Curricular, reescrita/atualização dos PPPs, Regimento Escolar, PAPAE, Plano de Formação e Práticas Pedagógicas.

Para que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, inicie seus serviços nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – (NADH), em 2016, orienta os(as) gestores(as) escolares, pedagogos(as),

professores(as) da classe comum e profissionais que atuam no AEE:

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, das escolas do Ensino Fundamental, iniciará suas atividades junto aos(as) alunos(as) no primeiro dia letivo de 2016, de acordo com o fluxograma realizado pelo NADH e ADH.

- Os profissionais do AEE deverão enviar às famílias os horários de atendimento no AEE, bem como o horário do assessoramento ao(a) aluno(a) na sala de aula comum, estabelecendo, assim, de imediato, a articulação com os(as) professores(as) da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e de estratégias que promovam a participação dos(as) alunos(as) nas atividades escolares.
- A Formação Continuada com os profissionais que atuam no AEE acontecerá às quartas-feiras, conforme cronograma enviado pela Secretaria Municipal de Educação – SME, no CEMEPE, no contexto das unidades escolares e em outros espaços educativos.
- Serão ofertados aos professores da classe comum e profissionais que atuam no AEE cursos de: Braille; LIBRAS; A importância da Psicomotricidade para o Desenvolvimento Humano; Mediação Pedagógica dentro e fora da sala de aula; O AEE na Educação Infantil: saberes e fazeres; Educação Física e Esportes Adaptados.
- A equipe gestora (diretor(a) e vice-diretor(a), inspetor(a) e pedagogos do AEE) deverá organizar a formação na unidade escolar sobre AEE, com o apoio do NADH. Especificamente no ano de 2016 teremos uma formação em contexto nas Salas de Recursos Multifuncionais DUAS VEZES POR MES nos dias de módulos do(a) professor(a). O curso será organizado pelo NADH juntamente com os(as) Pedagogos(as) que atuam no AEE. O objetivo do Curso em contexto visa atender a Lei 11444/2013 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 no seu Art. 13. São atribuições do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos(as) alunos(as) na sala de recursos multifuncionais;

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores(as) e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo(a) aluno(a);
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos(as) alunos(as), promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os(as) professores(as) da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos(as) alunos(as) nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

Esta formação garantirá melhor articulação entre professor(a) do AEE e os(as) profissionais que atuam na sala de aula comum, na disponibilização de materiais pedagógicos “adaptados” ou acessíveis ao currículo comum. A formação em contexto com os(as) professores(as) do AEE visa oferecer o ensino estruturado e fundamentado para atender os(as) alunos(as) Público alvo da Educação Especial/Transtorno do Espectro do Autismo-TEA. A oferta do curso dará possibilidade de estudos teóricos e práticos, pois estão em contato com a realidade de cada escola, pretende-se ajudar os profissionais de como produzir materiais e apoiá-los na tarefa de dar a acessibilidade curricular para os(as) alunos(as) do AEE.

Caso a escola que não disponha de pedagogos(as) responsável(éis) por essa modalidade a formação contínua e em serviço para os profissionais que atuam no AEE se dará na escola mais próxima.

- Para os profissionais que atuarão com fração de horas ou cargo completo no Atendimento Educacional Especializado – AEE da Educação Infantil, as Professoras Formadoras do NADH farão Processo Seletivo Interno no início do ano letivo de 2016. Salientamos que a preferência de atuação nessa modalidade de Ensino será para o Profissional com Pós-Graduação na área da Educação Especial, Efetivo da Unidade escolar. Caso não tenha esse profissional será selecionado outro que seja efetivo da SME.
- Os profissionais cedidos de outras escolas que atuaram no AEE em 2015 continuarão atuando em 2016.
- Os profissionais que atuaram no AEE em 2015, com Recrutamento Interno Provisório, continuarão atuando até a publicação do Recrutamento no Diário Oficial. Caso tenha algum profissional que NÃO fez Recrutamento Interno Provisório, de-

verá ser organizado pelo NADH, Inspeção Escolar e Gestão da Escola.

- O serviço de AEE deverá ser assegurado no contraturno, garantindo assim sua matrícula complementar. Caso o(a) aluno(a) apresente dificuldade em permanecer na sala de aula no período da matrícula regular, os profissionais do AEE (pedagogos(as) e professores(as)) daquele turno deverão se organizar e prestar todo o atendimento necessário a esse aluno(a). Salientamos que este atendimento no turno não substitui o atendimento complementar no contraturno.
- Será assegurado o(a) professor(a) de apoio para os(as) alunos(as) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e ou Deficiência Múltipla (DMU) (SOMENTE QUANDO APRESENTAR NECESSIDADE), conforme o disposto nos termos da Lei 12.764/12, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- Caso a escola necessite de profissionais de Apoio para atender aos(as) alunos(as) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou Deficiência Múltipla, orientamos que serão selecionados em primeiro quesito, àqueles profissionais que fizeram o curso” Orientações Legais e Pedagógica para os Profissionais de Apoio”
- Será assegurado também a partir do 1º PERÍODO, um(a) Educador(a) Infantil que, para os(as) alunos(as) da Educação Especial que necessitam de cuidados de higienização, alimentação e locomoção, e que, portanto, a partir desse período não contam com a presença do(a) Educador(a) Infantil, responsável por esse serviço. É importante esclarecer que os(as) alunos(as) do GI, GII, e GIII já contam com esse profissional para realizar esse serviço.
- A manutenção de recursos tecnológicos, no que se refere aos computadores doados pelo MEC às Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) e que já receberam atendimento técnico da empresa durante o período de garantia, é de inteira responsabilidade do(a) diretor(a) de cada unidade escolar conforme consta no Manual de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que cita: “No ato de solicitação das salas, as secretarias de educação assumem o compromisso com os objetivos do Programa em vários aspectos, dentre eles: promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos.” (2010, p. 10 -11).

Por fim, para viabilizar o AEE vinculado ao cumprimento dos objetivos e metas educacionais, expressos nas Orientações/2016, serão realizadas as seguintes ações:

- 1) Participação dos profissionais do AEE no Movimento Permanente de Reorientação Curricular, reescrita/atualização dos PPPs, Regimento Escolar, PAPAE, Plano de Formação e Práticas Pedagógicas. Reconhecimento da pluralidade de saberes.**
- 2) Reflexão sobre a prática pedagógica.**
- 3) Abordagem interdisciplinar dos temas.**
- 4) Diálogo entre teoria e prática.**
- 5) Formação em Rede.**

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste documento estão expressas as dimensões do processo educativo, a meta, os compromissos, a opção por gestão democrática das unidades escolares e da produção e comunicação de conhecimento em rede, as ações pactuadas que materializam a Política Pública de Educação do Município de Uberlândia.

Essas dimensões do processo educativo, como mencionado no decorrer do texto, foram identificadas, durante as análises dos registros decorrentes das Rodas de Conversa, das Reuniões Pedagógicas com Gestores(as), do Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas e dos Minifóruns, do Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino (PAPAE), do Planejamento Participativo Situacional, do Plano de Formação “in loco”, entre outras atividades realizadas, durante o ano de 2015.

Dessa forma, este documento configura-se como um “**acordo pedagógico**” estabelecido no diálogo com os Profissionais da Educação, os membros dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender, do Conselho Municipal de Educação, da equipe do Cemepe, do Comitê Gestor, das Assessorias Pedagógicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Inspeção escolar.

Por fim, retomamos neste momento as ações previstas na forma de compromissos a serem alcançados ao longo do ano de 2016 com foco nas **dimensões do processo educativo: 1. Convivência, 2. Prática pedagógica; 3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento.**

COMPROMISSOS	PERÍODO
1. Cumprir os 200 dias letivos	Anual
2. Realizar Rodas de Conversa conforme previsto no calendário escolar/letivo 2016	Permanente (durante todo ano letivo).
3. Equipe Gestora deverá organizar as Rodas de Conversa.	Conforme especificado no calendário escolar.
4. Acompanhamento dos impactos oriundos das Rodas de Conversa.	Permanente
5. Leitura e discussão das Orientações/2016 com todos(as) os(as) profissionais das unidades escolares.	Durante os dias 16, 17, 18 e 19 de fevereiro (semana de adaptação, encaminhar os registros para Assessoria Pedagógica até 29/02)

6. Reelaboração do PAPAE – Educação Infantil	Durante os dias 16, 17, 18 e 19 de fevereiro – semana de adaptação – encaminhar para a assessoria até dia 21/03
7. Reelaboração do PAPAE – Ensino Fundamental	Durante os módulos durante os meses de fevereiro e março.
8. Reescrita/atualização dos PPPs e Regimento Escolar	11 de Julho de 2016
9. Divulgação do cronograma de formação com os/as profissionais da educação, contemplando a formação no Cemepe, nas unidades escolares, nos polos e em diferentes espaços da cidade.	Mensalmente
10. Reunião formativa/informativa com a Equipe Gestora das Escolas Municipais de Educação	Mensalmente
11. Visita Técnica e Escuta Ativa nas Escolas Municipais	Permanente
12. Encontros com a comunidade externa do entorno das escolas, equipamentos sociais e nos Polos com as respectivas Coordenações Colegiadas para socialização da reescrita/atualização dos PPPs, e demais documentos elaborados pelas unidades escolares;	Abril e Junho de 2016
13. Realização de Minifóruns nas escolas com o objetivo de discutir e encontrar soluções tanto pedagógicas quanto administrativas para as várias situações apresentadas ao longo do ano letivo, fomentando o trabalho em equipe e em Rede;	De acordo com demandas.
14. Realização de Mostra Pedagógica por Polos para trocas de experiência e socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares	07 de Maio de 2015 III Encontro Regional de Educação (data a definir)
15. Discussão sobre a produção dos resultados das avaliações internas e externas com a Rede Interna e Externa – Projeto Compreendendo os resultados educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas	Bimestralmente
16. Elaborar e entregar relatório sobre a discussão dos resultados educacionais para as Assessorias Pedagógicas	Bimestralmente
17. Estabelecer intervenções pedagógicas, a partir da sistematização e produção de conhecimentos com a participação das comunidades escolares e das que habitam o entorno das unidades escolares.	Permanente
18. Realização das reuniões do Conselho Escolar	No mínimo três vezes ao ano

19. Participação dos profissionais do AEE no Movimento Permanente de Reorientação Curricular, reescrita/atualização dos PPPs, Regimento Escolar, PAPAE, Plano de Formação e Práticas Pedagógicas	Permanente
20. Realização as reuniões das Coordenações Colegiadas de cada Polo	Mensalmente
21. Realização reunião de articulação e troca de experiência das Coordenações Colegiadas.	Semestralmente
22. Organização da formação contínua dos profissionais da educação com foco nas dimensões: 1. Convivência, 2. Prática pedagógica, 3. Gestão escolar democrática e gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento	Permanente
23. Divulgação do cronograma de formação com os/as profissionais da educação, contemplando a formação no Cemepe, nas unidades escolares, nos polos e em diferentes espaços da cidade.	Mensalmente
24. Revisitar o Plano de Gestão Democrática com a comunidade, observando as metas estabelecidas no documento.	Semestralmente
25. Incentivar implementação e atuação dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender.	Permanente
26. Fomentar junto aos representantes governamentais e da sociedade civil o desenvolvimento das ações em parceria com as instâncias públicas e sociais citadas no artigo 5º da Lei 11.444/13.	Permanente
27. Reunir com instituições parceiras, com vistas à resolução de problemas que afetam desempenho educacional.	Sempre que necessário. Resguardando no mínimo uma semestral conforme a Lei 11.444/2013.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional** N° 9394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003^a. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>. Acesso: 19 Ago. 2013.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal 8.069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf>. Acesso 15 jan 2016.

_____. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm: Acesso: 1º Dez. 2015.

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

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 20 Jan 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 2010.

_____. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso: 27 Jan. 2015.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso: 27 Jan. 2016.

_____. Ministério da Educação da Cultura e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação da Cultura e do Desporto. **Plano Nacional de Educação** (PNE 2014-2024). Disponível em www.pne.mec.gov.br). Acesso: 27 Jan. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Cadernos de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/06/Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf>. Acesso: 23 Nov. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/betto.htm>. Acesso: 03 Jul. 2014. CANDAU, V.M.F. **Formação Continuada de professores: tendências atuais**. in REALI, AM. de M.R. e MIZUKAMI, M.G.(org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Fábio Teixeira. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2011.

CAVASIN, R.F. **A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI**. Joaçaba, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENSE, A. (Orgs). **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução: Magda França. São Paulo: Artmed, 2003.

DECLARAÇÃO DE BARCELONA. **Carta das Cidades Educadoras**. 1990. Disponível em: https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/carta_cidades_educadoras.pdf. Acesso: 27 Jan. 2015.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. **Fórum Mundial de Educação**. 2015. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso: 07 Dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. Escola Cidadã, Cidade Educadora: Projetos e Práticas em Processo. **V Fórum de Educação Ceap**. 2003. Tema Geral: Cidade Educadora e Escola Cidadã. Salvador, 23-25 de outubro de 2003. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Escola_Cid_Cidade_Educadora_2003.pdf. Acesso em: 30 Abr. 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KAMIMURA, A. L. M. Entrevista realizada em Janeiro de 2016. Uberlândia. Entrevistadora: Elzimar Maria Domingues.

MELLO, S.A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da educação**. Vol. 25, n.1. jan/jun de 2007. Florianópolis, p. 83-104.

MENEZES, A.C.S.; ARAUJO, L.M. **Currículo, Contextualização E Complexidade: Espaço de Interlocação de Diferentes Saberes**. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>. Acesso: 10 Dez. 2015.

NOVAIS, G.S.; NUNES, S.C. **Orientação para compor compreensões acerca dos resultados educacionais**: em foco os resultados de avaliação externa. Uberlândia: SME, 2014 (texto digitado).

OSTETTO, L.E. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Cadernos de Formação da UNIVESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã, v. 7).

Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação Eseba de Uberlândia/MG, 2012. Disponível em: http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=carta_principios. Acesso: 23 Nov. 2015.

SANTOS, T.R.L. **Crianças e infâncias**: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2014.

SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Recife: UFPE, Dissertação de mestrado em Educação, 2002.

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

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

_____. **Orientações Teóricas/Práticas elaboradas com gestores(as).** Um convite a todos(as) os(as) profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015. Uberlândia: SME, 2014 (texto digitado).

_____. Decreto 14.035/2013. Uberlândia: **Diário Oficial do Município.** Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/7602.pdf. Acesso: 07 Dez. 2015.

_____. **Carta de Princípios político pedagógico** das escolas da rede pública municipal de Uberlândia- MG. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/343_cartarme.pdf. Acesso: 07 Dez. 2015.

_____. **Instrução Normativa N.001**, de 20 de outubro de 2014. Diário Oficial, Uberlândia, n. 4501, p.12-13, 2014.

VIEIRA, E.R. **A organização do espaço da sala de aula na educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP: Campus de Marília, 2009.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo. Martins Fontes, 2004.

ANEXO 1:

PLANO DE AÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS DE CADA ANO DE ENSINO – PAPAÉ – EDUCAÇÃO INFANTIL

Apoiados na efetivação de uma gestão em rede, democrática e interárea para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social proposta pela Lei 11.444/2013³³, a qual estabelece a *Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender*, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia – MG defende uma educação onde todas as crianças, matriculadas nas escolas da Rede Municipal e os(as) profissionais da educação sejam tratados como sujeitos protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem, garantindo o acesso, a permanência e conclusão à educação.

Partindo desta premissa e da legislação³⁴ que orienta as Políticas Públicas para Educação Infantil, faz-se necessária a elaboração de um **Plano de ação dos(as) profissionais de cada ano de ensino – PAPAÉ** que estabeleça as diretrizes, metas e avaliação do ensino. Esse plano deve ser construído coletivamente com os(as) profissionais que atuam diretamente ou indiretamente em cada ano de ensino³⁵.

Para a elaboração do **Plano de ação dos(as) profissionais de cada ano de ensino – PAPAÉ**, os (as) profissionais deverão se organizar por ano de ensino, de maneira, que ocorra no âmbito das unidades escolares da Rede Pública Municipal, uma ação dialógica, participativa, emancipatória e pautada numa gestão democrática.

³³ A lei 11.444/2013 institui a Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender na cidade de Uberlândia – MG, cujo objetivo é garantir aos alunos uma educação pública, laica, democrática, popular e qualificada socialmente.

³⁴ Em relação aos Ordenamentos Legais, temos: Constituição Federal de 1988, que reconhece o atendimento à criança pequena como um direito da própria criança e da família, além de, pela primeira vez na história do Brasil, assegurá-lo como dever do Estado; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 que também vêm reafirmar o direito de cidadania da criança, definindo seus direitos de educação e proteção; Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394) de 1996 que considera a Educação Infantil como parte da primeira etapa da Educação Básica e a alteração na redação do inciso I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional Nº 59/2009, que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso na idade própria.

³⁵ Berçário, Grupamento 1, Grupamento 2, Grupamento 3, 1º Período e 2º Período.

A construção desse plano antecede a realização do planejamento individual do(a) professor(a). Isso significa que o(a) professor(a), na elaboração do seu planejamento individual se aproprie das concepções, metas e objetivos previstos definidos no PAPAE.

Desse modo, na construção do PAPAE tornam-se necessários estudos e reflexões que se ancoram nos ordenamentos legais citados acima e de outros, tais como: a Lei 10.639/2003, que trata do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica; Lei 11.645/2008, que torna também obrigatório o ensino da história indígena na educação básica; o Plano Nacional de Educação - Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013; as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, 2009; Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013 que institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, no município de Uberlândia e a Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia de 2003.

A efetivação da construção do PAPAE será por meio do diálogo com a equipe gestora da unidade escolar gestor(a), pedagogos(as), inspetor(a), assessoria pedagógica e os formadores(as) do CEMEPE responsáveis pelo Programa de Formação com os profissionais da Educação.

Acreditamos que uma educação de qualidade exige planejamento coletivo, em rede e a partir de apreensão de conceitos teóricos metodológicos aliados à prática docente incorporando as orientações contidas nos documentos que orientam a educação nacional e a do município de Uberlândia. Nessa direção, o quadro apresentado abaixo subsidiará a construção do PAPAE para as turmas da Educação Infantil em cada Unidade Escolar.

PLANO DE AÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS POR ANO DE ENSINO – PAPAE/EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, POPULAR E DE QUALIDADE SOCIAL

ESCOLA: _____

TURMA/Grupamento: _____

COORDENADOR DAS DISCUSSÕES: _____

O que é o Grupo? Quais as suas principais características e especificidades? O que as crianças desse Grupo já sabem?	O que as crianças do referido Grupo precisam aprender? (Nas questões não apenas de conteúdos, mas também Atitudinais, de Direitos Humanos, Cultura, Linguagem, Convivência para a construção de uma cidade Educadora).	Como serão construídas as aprendizagens das crianças?	Quando faremos?	Quem serão os responsáveis?	Quais os instrumentos de acompanhamento e avaliação utilizados?
---	---	---	-------------------------------	---	---

PLANO DE AÇÃO DOS (AS) PROFISSIONAIS POR ANO DE ENSINO- PAPAÉ – ENSINO FUNDAMENTAL

Apoiados na efetivação de uma gestão em rede, democrática e interárea para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social proposta pela Lei n. 11.444/2013³⁶, a qual estabelece a *Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender*, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia – MG defende uma educação em que todas as crianças, matriculadas nas escolas da Rede Municipal, e os(as) profissionais da educação sejam tratados como sujeitos protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem, garantindo o acesso, a permanência e a conclusão à educação. Partindo desta premissa e da legislação que orienta as Políticas Públicas para Educação Fundamental, faz-se necessária a elaboração de um **Plano de Ação dos (as) Profissionais por Ano de Ensino-PAPAÉ** que estabeleça diretrizes, metas e avaliação do ensino. Esse plano deve ser construído coletivamente com os (as) profissionais que atuam diretamente ou indiretamente em cada ano de ensino³⁷.

Para a elaboração do **Plano de Ação dos (as) Profissionais por Ano de Ensino – PAPAÉ**, os (as) profissionais deverão se organizar por ano de ensino, de maneira, que ocorra no âmbito das unidades escolares da Rede Pública Municipal, uma ação dialógica, participativa, emancipatória e pautada numa gestão democrática.

A construção desse plano antecede a realização do planejamento individual do (a) professor (a). Isso significa que o (a) professor (a), na elaboração do seu planejamento individual, deve se apropriar das concepções, metas e objetivos previstos e definidos no **PAPAÉ**.

Desse modo, na construção do PAPAÉ, tornam-se necessários estudos e reflexões que se ancorem nos ordenamentos legais, tais como: a Lei n. 10.639/2003, que trata do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica; Lei n. 11.645/2008, que torna também obrigatório o ensino da história indígena na educação básica; o Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013; as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

³⁶ A Lei n. 11.444/2013 institui a Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender na cidade de Uberlândia – MG, cujo objetivo é garantir aos alunos uma educação pública, laica, democrática, popular e qualificada socialmente.

³⁷ 1º ao 5º ano.

modalidade educação especial, 2009; Lei n. 11.444, de 24 de julho de 2013, que institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, no município de Uberlândia, Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa MEC/SEB: Brasília, 2012, Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília: 1990 e a Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia de 2003.

A efetivação da construção do PAPAE ocorrerá por meio do diálogo com a equipe gestora da unidade escolar, gestor (a), pedagogos (as), inspetor (a), assessoria pedagógica e os formadores (as) do CEMEPE responsáveis pelo Programa de Formação com os profissionais da Educação.

Acreditamos que uma educação de qualidade exige planejamento coletivo, em rede e a partir da apreensão de conceitos teóricos e metodológicos aliados à prática docente incorporando as orientações contidas nos documentos que orientam a educação nacional e a do município de Uberlândia.

Nessa direção, o quadro apresentado abaixo subsidiará a construção do PAPAE para as turmas do Ensino Fundamental em cada Unidade Escolar.

PLANO DE AÇÃO POR ANO DE ENSINO – PAPAE:
ENSINO FUNDAMENTAL/EJA/EDUCAÇÃO ESPECIAL

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, POPULAR E DE QUALIDADE SOCIAL

ESCOLA: _____

ANO: _____

COORDENADOR DAS DISCUSSÕES:

1º ao 5º ANO

DIAGNOSTICO		CONTEÚ- DOS E METAS	METO- DOLO- GIA	CRONO- GRAMA	RESPON- SÁVEIS	AVALIA- ÇÃO
O que é o... ano? Quais as suas principais caracterís- ticas e es- pecificida- des?	O que os (as) alunos (as) desse ano já sabem?	O que os (as) alunos (as) do refe- rido ano precisam aprender? (Nas ques- tões não apenas de conteúdos, mas também Atitudinais, de Direitos Humanos, Cultura, Linguagem, Convivência para a cons- trução de uma cidade Educadora)	Como serão construí- das as aprendi- zagens dos (das) alunos (as)	Quando faremos?	Quem serão os responsá- veis?	Quais os instrumentos de acompa- nhamento e avaliação utilizados?

PLANO DE AÇÃO POR ANO DE ENSINO – PAPAE:
ENSINO FUNDAMENTAL/EJA/EDUCAÇÃO ESPECIAL

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, POPULAR E DE QUALIDADE SOCIAL

ESCOLA: _____

ANO: _____

COORDENADOR DAS DISCUSSÕES:

6º ao 9º ANO

DIAGNÓSTICO		CONTEÚDOS E METAS	METODOLOGIA	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEIS	AValiação
O que é o... ano? Quais as suas principais características e especificidades?	O que os (as) alunos(as) desse ano já sabem?	O que os (as) alunos(as) do referido ano precisam aprender? (Nas questões não apenas de conteúdos, mas também Atitudinais, de Direitos Humanos, Cultura, Linguagem, Convivência para a construção de uma cidade Educadora)	Como serão construídas as aprendizagens dos(das) alunos(as)	Quando faremos?	Quem serão os responsáveis?	Quais os instrumentos de acompanhamento e avaliação utilizados?

Anexo 2

ORIENTAÇÕES ÀS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) REFERENTES AO PLANO DE FORMAÇÃO – 2015

A formação continuada em serviço está assegurada na LDBEN 9394/961³⁸, em seu artigo 63, que determina às instituições de ensino manter “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis” e estabelece, no artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado.”

Nesse sentido, a Lei Municipal 11.444/2013³⁹, que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, adota uma concepção de formação continuada permanente em serviço e em rede com os(as) profissionais da educação, tomando como foco a problematização das práticas pedagógicas e seus significados para o cumprimento dos objetivos de uma educação humanizadora. Para efetivação dessa Lei o CEMEPE⁴⁰ e as Unidades Escolares possuem papel fundamental na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos Planos de Formação.

A formação continuada, permanente, em serviço e em rede requer um olhar atento às necessidades do ambiente escolar e da comunidade no entorno da escola, para que, em clima de colaboração, de cooperação, de respeito, de liderança democrática com a participação de todos/as no processo de comunicação e intercâmbio de experiência, seja possível uma formação que (re)signifique os sujeitos, as práticas sociais e os espaços de atuação.

A escola torna-se um espaço privilegiado da formação continuada, em serviço, em rede, com os/as profissionais da educação, visto que esse processo precisa apoiar-se

³⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 e Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013.

³⁹ Lei nº 11.444 de 24 de Julho de 2013.

⁴⁰ Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz.

em uma prática reflexiva, especialmente, “[...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar”. (CANDAU, p.144, 1996).⁴¹

Nesse contexto, e com a finalidade de garantir a consolidação desse processo, apresentamos as seguintes orientações que contribuirão para elaboração do plano de formação de cada unidade escolar:

- ✓ Cada Unidade Escolar deverá elaborar seu Plano de Formação;
- ✓ A Formação na Unidade Escolar será organizada e coordenada por sua Equipe Gestora (diretor/a, vice-diretor/a, supervisor/a, orientador/a e inspetor/a), em parceria com os/as formadores/as do CEMEPE;
- ✓ A unidade escolar deverá enviar o Plano de Formação ao CEMEPE para o e-mail: **escolas.planodeformacao@gmail.com** (antes de iniciar a formação na Unidade Escolar);
- ✓ As formações realizadas nas Unidades Escolares constarão no catálogo mensal do CEMEPE e serão divulgadas no site: **camepe.ntecemepe.com**
- ✓ A Unidade Escolar deverá arquivar em uma pasta específica no RH: Plano de Formação, referência bibliográfica dos textos da formação e xerox de todas as listas de presenças (constando a assinatura e carimbo do/a diretor/a e do/a inspetor/a);
- ✓ As temáticas das formações deverão ser aquelas levantadas nas Rodas de Conversa, Escutas Ativas e outros momentos de formação/reunião;
- ✓ As cargas horárias relativas ao Módulo II, às Rodas de Conversas, às atividades desenvolvidas no Sábado Escolar e/ou à formação Extra Turno poderão ser incluídas como horas de formação em serviço no Plano de Formação de cada unidade escolar;
- ✓ 20% da carga horária total da formação poderão ser destinadas à formação não presencial;
- ✓ É necessário o registro da carga horária a distância através de lista de presença que comprove a entrega da atividade solicitada, pois o setor de certificação do CEMEPE precisa ter registrada toda a carga horária do curso;
 - ✓ É IMPRESCINDÍVEL assinar a lista de presença (sem rasuras, caneta azul ou preta) em TODAS as formações;

⁴¹ CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

- ✓ O modelo da lista de presença das Unidades Escolares está disponível no site: **cemepe.ntecemepe.com/formulários** (modelo anexo 1);
- ✓ O modelo de registro das formações realizadas no Módulo II está disponível no site: **cemepe.ntecemepe.com/formulários** (modelo anexo 2);
- ✓ Depois de assinadas pelos/as cursistas, as listas de presença deverão ser carimbadas e assinadas pelo/a diretor/a, bem como pelo/a inspetor/a, antes de serem encaminhadas ao CEMEPE;
- ✓ As listas de presenças deverão ser xerocadas, e uma cópia ficará arquivada no RH da escola; a lista de presença ORIGINAL deverá ser encaminhada ao CEMEPE por meio de protocolo, aos cuidados de Gilberto Dumont no setor do áudio visual, IMPRETERIVELMENTE, até dez dias após o término de cada Módulo;
- ✓ Caberá ao CEMEPE providenciar a certificação/declaração das formações das Unidades Escolares;
- ✓ O ministrante deverá solicitar declaração ao CEMEPE, por meio da escola, em caso de necessidade. A escola deverá encaminhar a solicitação ao CEMEPE para providenciar a mesma;
- ✓ A equipe gestora, que participa das formações nas Unidades Escolares, deverá assinar também a lista de presença para garantir certificação;
- ✓ Somente darão direito a certificação, que será expedida pelo CEMEPE, os Planos de Formação da Unidade Escolar com carga horária igual ou superior a 30 horas e frequência no curso igual ou superior a 75% da carga horária.
- ✓ Os Planos de Formação da Unidade Escolar com carga horária menor que 30 horas darão ao cursista direito apenas a declaração com o número real de horas cursadas, expedida pelo CEMEPE;
- ✓ O/A servidor/a terá direito a reposição da carga horária de 01 (um) módulo em caso de apresentar atestado médico, no decorrer do ano letivo, reservando à instituição o direito de organizar e definir o formato da reposição;
- ✓ ASG e Técnico em Serviço Público poderão fazer a mesma formação que os demais profissionais da escola, mas dentro do possível deve-se atender também as especificidades relativas ao exercício do cargo;
- ✓ O servidor que atua em duas escolas, caso o dia escolar destinado à formação aconteça no mesmo turno em ambas as escolas, o mesmo deverá dar prioridade em trabalhar onde está fazendo a formação;

- ✓ O ministrante receberá certificação desde que o seu nome esteja na lista de presença como ministrante do curso, ou seja, não pode constar na lista de presença a expressão “Equipe Gestora”;
- ✓ Qualquer formação que tenha como objetivo receber certificação do CEMEPE deverá seguir, RIGOROSAMENTE, o exposto acima e de conformidade com o que deve constar no Plano de Formação estabelecido abaixo.

No Plano de Formação das Unidades Escolares deverá constar:

- ✓ O tema geral da formação;
- ✓ A duração da atividade formativa (anual, semestral);
- ✓ O espaço destinado à formação (Escola, Polo, CEMEPE, outros espaços);
- ✓ A metodologia de trabalho (Roda de Conversa, Minicurso, Troca de Experiência, Práticas Pedagógicas (oficinas), dentre outros);
- ✓ Os responsáveis pela formação na escola;
- ✓ A carga horária: dias e horário da formação (módulo II, dia escolar dentre outros);
- ✓ A justificativa (por quê?) É fundamental identificar o problema que aponta para a necessidade formativa;
- ✓ Os objetivos: Geral e Específico (o que pretende alcançar);
- ✓ O programa de estudo (o quê será estudado? O que precisa saber?);
- ✓ As estratégias (como será feito?);
- ✓ O cronograma (quando será realizada?);
- ✓ A avaliação (que tipo de avaliação pretende realizar e com qual frequência?);
- ✓ Referência.

Anexo 3

LEITURA DA REALIDADE, COMPREENSÃO DOS RESULTADOS: INTERVENÇÃO						COMPREENDENDO OS RESULTADOS E INTERVINDO: CRONOGRAMA				
CON-SOLI DADO/ PRO-POSTA: RODA DE CON-VERSA	PLANO DE FOR-MAÇÃO: Organização e Ges-tão do Currículo Escolar: Revendo Ações e Práticas Educativas.	PAPAE Obser-vação: utili-zamos o PA-PAE 3º ano	PRO BLE MA	EI-XOS PME	CAR-TA DE PRIN CÍ-PIOS	METODO-LOGIA	AÇÃO	CRO NO-GRAMA	RES PON SÁ-VEIS	CO-LA-BO-RA-DO-RES

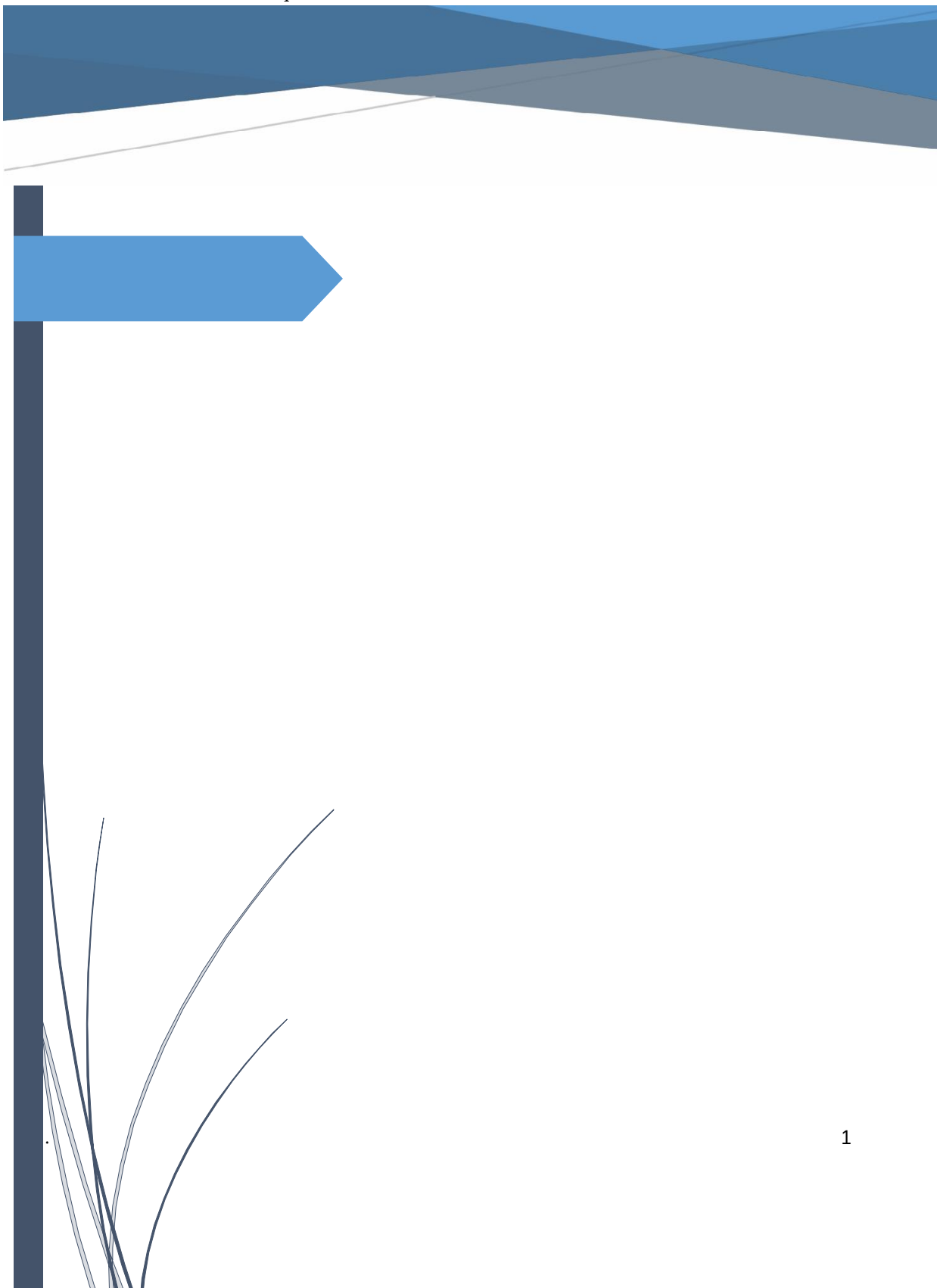
Anexo 4

ESCOLAS POR POLO – REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E APRENDER

Leste	Norte	Sul	Centro	Oeste
EMEI Anísio Teixeira	EMEI do Bairro Cruzeiro do Sul	EMEI Augusta Maria de Freitas	EMEI do Bairro Aparecida	EMEI do Bairro Guarani
EMEI Cecília Meireles	EMEI do Bairro Jardim Brasília	EMEI do Bairro Santa Luzia	EMEI Liria Emília Saraiva	EMEI do Bairro Luizote de Freitas
EMEI Cora Coralina	EMEI Prof. Sérgio Aparecido da Silva	EMEI do Conjunto Santa Luzia	EMEI Prof Horlandi Violatti	EMEI do Bairro Mansour
EMEI do Bairro Custódio Pereira	EMEI Francisco Bueno Monteiro	EMEI Grande Otelo	EMEI Profª Stela Maria de Paiva Carrijo	EMEI do Bairro Tocantins
EMEI do Bairro Dom Almir	EMEI Irmã Maria Aparecida Monteiro	EMEI Pampulha	EMEI Vera Anita Nascimento de Souza	EMEI Jean Piaget
EMEI do Bairro Santa Mônica	EMEI Eurípedes Rocha	EMEI Profª Maria Luiza Barbosa de Souza	EMEI do Bairro Martins	EMEI Planalto
EMEI do Conjunto Alvorada	EMEI Maria Beatriz Vilela Oliveira	EMEI Profª Olívia Calábria		EMEI Profª Edna Aparecida Oliveira
EMEI Hipólita Teresa Eranci	EMEI Prof Saint Clair Netto	EMEI Profª Rosangela Borges Cunha		EMEI Profª Eloah Mariza de Menezes
EMEI Maria Pacheco	EMEI Prof Thales de Assis	EMEI São Francisco de Assis		EMEI Izildinha Mª M. do Amaral
EMEI Monteiro Lobato	EMEI Profª Maria Claro	EMEI do Bairro Patrimônio EMEI do Bairro Shopping Park		EMEI Profª Sonia Aparecida Alves de Oliveira
EMEI Profª Cornélia Yara Castanheira	EMEI Roosevelt			Centro Solidário de Educação Infantil de Uberlândia
EMEI Profª Carmelita Vieira dos Santos	EMEI do Bairro Esperança			EMEI Jornalista Luiz Fernando Quirino
EMEI Raimundo Vieira da Cunha	EMEI do Bairro Marta Helena			
EMEI Profª Gesimeire Fátima Araújo	EMEI do Bairro Nossa Sra das Graças			
EMEI do Bairro Tibery	EMEI Maria Aparecida da Silva			
EMEI Zacarias Pereira da Silva				
EMEI Mª Terezinha Cunha				
EMEI Shirley Lourdes M. Vieira				

E.M. Profª Irene Monteiro Jorge	E.M. Afrânio Rodrigues da Cunha	E.M. Carlos Tucci		E.M. Boa Vista
E.M. Olhos D'água	E.M. José Marra da Fonseca	E.M. do Bairro Shopping Park		E.M. Dom Bosco
E.M. do Moreno		E.M. Presidente Itamar Franco		E.M. Domingas Camin
E.M. Dr Joel Cupertino Rodrigues	E.M. de Sobradinho	E.M. Irmã Odécia Leão Carneiro		E.M. Dr. Gladsen Guerra de Rezende
E.M. Emílio Ribas	E.M. Antonino Martins da Silva	E.M. Odilon Custódio Pereira		E.M. Profª Carlota de Andrade Marquez
E.M. Eugênio Pimentel Arantes	E.M. Prof. Ladário Teixeira	E.M. Prof. Eurico Silva		E.M. Freitas Azevedo
E.M. Hilda Leão Carneiro	E.M. Profª Orlanda Neves Strack	E.M. Prof Jacy de Assis		E.M. Guarda Antônio Rodrigues do Nascimento
E.M. Prof. Oswaldo Vieira Gonçalves	E.M. Prof. Sérgio de Oliveira Marquez	E.M. Profª. Olga Del Fávero		E.M. Inspetora France Abadia Machado Santana
E.M. Prof Domingos Pimentel de Ulhôa	E.M. Profª Benedita Pimentel Ulhôa Rocha	E.M. Profª Gláucia Santos Monteiro		E.M. Leandro José de Oliveira
E.M. Prof. Milton Magalhães Porto	E.M. Profª Maria Leonor de Freitas Barbosa	E.M. Profª. Olga Del Fávero		E.M. Mário Alves Araújo Silva
E.M. Sebastião Rangel	E.M. Amanda Carneiro Teixeira	E.M. Sebastiana Silveira Pinto		E.M. Profª Cecy Cardoso Porfírio
	E.M. Prof Otávio Batista Coelho Filho	Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência		E.M. Profª Iracy Andrade Junqueira
				E.M. Profª Josiany França
				E.M. Prof. Leônicio do Carmo Chaves
				E.M. Prof Luiz Rocha e Silva
				E.M. Mário Godoy Castanho
				E.M. Profª Maria José Mamede Moreira
				E.M. Maria Regina Arantes Lemes
				E.M. Profª Stela Saraiva Peano

ANEXO IV - Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente



Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente

Caros(as) Educadores(as),

Há muito compartilhamos o desejo de pôr fim ao roubo do direito à escolarização de qualidade da maioria da população brasileira constituída, majoritariamente, de pessoas oriundas das classes populares. Esse desejo provocou, e ainda provoca reflexões e ações coletivas, no sentido de elaborar e desenvolver Projetos Políticos Educacionais que decorram da participação popular e da participação social como política pública e metodologia da gestão da educação.

Para nós, não há sombra de dúvida em torno da relação entre qualidade da educação e participação ativa da população nos processos de decisão e avaliação do Projeto Político Pedagógico. A participação ativa possibilita colocar em movimento a construção da escola pública popular¹, democrática e de qualidade referenciada socialmente. Esse movimento, marcado por ações coletivas e que fomentam a reflexão sobre as práticas pedagógicas, é orientado por indagações, tais como: quais conteúdos devem fazer parte do currículo escolar? A favor de quê, de quem e como ensinar para cada estudante? Quem decide sobre a escolha dos conteúdos curriculares? Os(as) estudantes e os membros de suas famílias participam dessa decisão de escolha e sobre como são ensinados nas escolas? Qual a relação entre os currículos escolares e as produções culturais presentes no entorno da escola? Quais são as condições para ensinar e aprender nas escolas públicas? Há decisão política sobre a necessidade de romper com o falso dilema de organizar os conteúdos programáticos, a partir da escolha sobre conhecimentos produzidos em diferentes contextos educativos ou os produzidos pelas ciências tradicionais? A reprovação ensina? A avaliação auxilia o processo de ensinar? Como intervir, pedagogicamente, no sentido de fortalecer processos de aprendizagens plurais? Como superar os déficits de qualidade e de quantidade da educação?

Esse movimento, crivado de indagações e compromissos políticos, tem possibilitado refletir e definir noções de educação de qualidade e de escola pública, na medida em que toma como objeto de reflexão também a própria história de construção da escola pública e da escolarização das classes populares. Evidencia os mecanismos que têm colaborado para inviabilizar o acesso, a permanência e a conclusão, com qualidade, dos estudos de parcela significativa de estudantes.

¹ Constituída a favor dos interesses das classes populares e com a participação popular e social. Essa escola não retira o direito de todos os membros de diferentes classes sociais à escolarização de qualidade referenciada socialmente.

Nesse contexto, a nossa opção tem sido a de construir, coletivamente, a escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente. Essa noção de escola e o compromisso com a efetivação do direito à educação para todos(as), como direito humano, nos fazem abdicar de soluções simplistas, que colaboram para que possamos conviver em paz com os índices de participação excluído, no interior das unidades escolares.

A escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente expande a noção e os indicadores de qualidade a partir da reflexão sobre as finalidades da educação escolar, no contexto da discussão sobre princípios e valores que sustentam a noção de nação e de Estado. Esses princípios e valores são vinculados ao fortalecimento da democracia e da luta pela superação desigual de distribuição dos bens econômicos, sociais, científicos, tecnológicos e culturais, a valorização da diversidade cultural e construção da paz e permanência da dignidade humana. Essa ideia de nação ancora o projeto de educação da escola pública popular. Dessa forma, a qualidade da escola pública terá como indicadores, por exemplo:

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

Nessa perspectiva, quatro macro objetivos foram definidos, para a gestão da educação pública do município de Uberlândia:

1. Ampliar o acesso e garantir a permanência e a conclusão dos estudos dos setores populares, majoritariamente alunos (as) da escola pública, com qualidade referenciada socialmente.
2. Fomentar a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e a gestão transversal, democrática e interáreas do Sistema de Ensino.
3. Escutar e valorizar os (as) profissionais da educação.
4. Desenvolver formação permanente com os (as) profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica.

Mas, para continuarmos dialogando sobre o quê e como faremos para alcançarmos esses objetivos, optamos por expor, neste texto, sobre aspectos relativos à infraestrutura e vagas nas unidades escolares, identificados, no início da gestão 2013- 2016:

1. Em torno de 90% das escolas necessitam de reformas e manutenções urgentes. A título de ilustração: instalações elétricas, provocando risco de morte ou impossibilitando manter ligados equipamentos de laboratórios etc.; telhados com defeitos, banheiros estragados; extintores de incêndio vencidos; anexos de Escolas de Educação Infantil sem infraestrutura adequada, botijões de gás dentro de cozinhas de unidades escolares.
2. Mais de 8.000 crianças esperando por vagas nas unidades de educação infantil.
3. Espaço físico insuficiente em unidades escolares (faltam salas para ministrar aulas de artes, para as atividades de secretaria e de projetos interdisciplinares, salas para professores (as) etc.).
4. Campus de atendimento às pessoas com deficiência, sem acessibilidade, dentre outras unidades escolares também sem acessibilidade.

O cenário descrito acima e a compreensão de que a qualidade e o direito à educação necessitam, também, que o poder público mantenha as escolas cuidadas, provocaram a implementação de diversas ações, em caráter emergencial, sob a responsabilidade de um Grupo de Trabalho Interáreas², com a responsabilidade de escutar e agir de forma rápida e correta. Ao mesmo tempo em que as ações emergenciais eram realizadas, as visitas às escolas, feitas pela Secretária e por membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação – SME, o diálogo permanente com profissionais da educação e a análise das demandas arquivadas no setor de apoio foram oferecendo dados para iniciarmos a elaboração de um Plano de Reforma, Manutenção, Ampliação, Construção e Readequação de espaços escolares – 2013/2016. O espaço escolar deve ser bonito, acolhedor e organizado, de tal maneira que fomente o desenvolvimento e a aprendizagem. Esse processo demanda participação dos(as) profissionais da educação e dos(as) estudantes e, ainda, lidarmos

² Este Grupo constituído de profissionais do Setor de Apoio da Secretaria Municipal de Educação – SME (um professor de Geografia, assistentes administrativos), Assessores(as) Pedagógicos(as) e o diretor da Empresa de Manutenção da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

com orçamento insuficiente e “demandas congeladas”. Mas, sem jamais abdicarmos de construir a escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente, ainda que para alguns possa parecer um despropósito.

Esse tipo de escola certamente precisa de reforma curricular. Mas, tal como mostra Paulo Freire (2006, p. 24)³, “a reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substancialmente democrático”. Por se tratar de uma obra coletiva e em permanente transformação, necessita de trabalho em rede, de comunicação e de relações não hierarquizadas. Além disso, é importante rememorarmos que não se altera os déficits de quantidade e de qualidade da educação por decreto e, ainda, que a escola que queremos construir pressupõe também outros espaços educativos. Trata-se de uma educação na cidade e com a cidade. A formação permanente com e não para os(as) profissionais da educação, vinculada ao cotidiano escolar e à reflexão contínua das práticas pedagógicas. O fomento à autonomia pedagógica das escolas, incentivando a elaboração de Plano de Trabalho e Projetos Pedagógicos Interdisciplinares, vinculados à garantia do direito de aprender de todos(as) os(as) estudantes. O fortalecimento dos Conselhos da Educação (Conselhos Escolares, Conselho do FUNDEB, Conselho da Alimentação Escolar e Conselho Municipal da Educação, dentre outros). Fomento aos Grêmios estudantis. E, ainda, a valorização dos(as) profissionais da educação.

No entanto, para o desenvolvimento desses processos, a partir do diálogo com diferentes sujeitos, interessados(as) em modificar a situação da educação, fortalecemos a convicção da necessidade da participação ativa de pessoas ou grupos sociais. Para tanto, optamos por participar em reuniões organizadas pela população, em diferentes polos do município de Uberlândia, e instituir a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender⁴.

Essa Rede consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições e pessoas capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos(as) alunos(as) à educação pública, democrática, popular e qualificada socialmente, tendo como objetivos:

³ FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

⁴ Lei 11.444, de 24/07/2013, aprovada na Câmara Municipal de Uberlândia em 14/07/13; sancionada pelo Prefeito Gilmar Machado, em 24/07/13, publicada no Diário Oficial do Município, em 26/07/13

- I – fomentar a articulação de esforços de diferentes instituições, no sentido de potencializar serviços e incentivar a cooperação entre essas, para a obtenção de objetivos compartilhados e vinculados à garantia do acesso, à permanência e à conclusão, com qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes, e dos jovens e adultos;
- II - propiciar as trocas de conhecimentos e de experiências, envolvendo órgãos vinculados aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ao Ministério Público, a organizações não governamentais, a organizações da sociedade civil, a órgãos de controle social da educação, a grupos de convivência dos alunos, e à sociedade civil organizada, no que tange ao direito à escolarização;
- III– incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação visando à superação das dificuldades de acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes e dos jovens e adultos;
- IV - contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes poderes do Estado e órgãos autônomos, por meio do trabalho em rede, com foco na melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais;
- V - favorecer a construção da cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;
- VI - ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;
- VII - colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social;
- VIII - favorecer a interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos alunos;
- IX - propor a elaboração de termos de cooperação, convênios e planos de trabalho, resguardando a especificidade e os objetivos comuns de cada instituição membro da Rede;
- X - desenvolver Programas e/ou Projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos;
- XI - criar mecanismos de comunicação permanente entre os membros da Rede e um fórum de discussão sobre escolarização de cada aluno, sendo o cronograma e as pautas das reuniões do referido fórum definidos coletivamente pelos representantes das instituições membros da Rede;
- XII - fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado;
- XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e aprender⁵.

⁵ DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO. Uberlândia/MG: Ano XXV, Nº 4203 de 26/07/2013.

Cabe, ainda, destacarmos outro aspecto, em relação à Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, cujas atribuições, conforme o capítulo III – das suas atribuições, são:

- I - diagnóstico e análise: leitura e discussão sobre a realidade escolar de cada território do Município de Uberlândia, com vistas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade e pautada em direitos humanos;
- II - intervenção educativa: participação na elaboração, implantação e avaliação de programas e projetos, para melhoria de fluxo e de rendimento escolar;
- III – sensibilização: estimular a participação da família nas atividades escolares;
- IV - organização de informações: fomentar a construção de banco de dados para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais;
- V - criação de ambiência educativa: criar um ambiente de colaboração entre instituições públicas e sociedade civil organizada, tendo em vista a garantia do direito à educação em direitos humanos⁶.

Ainda, de acordo com o Capítulo IV – dos membros, a Rede será constituída por representantes governamentais, indicados pelo Poder Executivo Municipal e por representantes da sociedade civil, indicados por organização, entidade ou instituição, sendo sempre um titular e um suplente, com a seguinte composição:

I – Representantes dos órgãos do Poder Executivo Municipal:

- a) Secretaria Municipal de Educação;
- b) Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Trabalho;
- c) Secretaria Municipal de Cultura;
- d) Secretaria Municipal de Saúde;
- e) Secretaria Municipal de Serviços Urbanos;
- f) Secretaria Municipal de Meio Ambiente;
- g) Secretaria Municipal de Comunicação Social;
- h) Secretaria Municipal de Agropecuária e Abastecimento;
- i) Departamento Municipal de Água e Esgoto – DMAE;
- j) Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino;
- k) Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE;
- l) Campus de Atendimento às Pessoas com Deficiência;
- m) Conselho Municipal de Educação;
- n) Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência – COMPD;
- o) Superintendência da Mulher;
- p) Superintendência da Igualdade Racial;
- q) Superintendência de Proteção e Defesa do Consumidor;
- r) Superintendência da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Urbana;
- s) Superintendência da Juventude;
- t) Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR;

⁶ Idem.

II – Representantes de organizações, entidades ou instituições da sociedade civil:

- a) Conselhos Tutelares;
- b) Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino;
- c) instituições de ensino superior;
- d) associações de moradores de bairro;
- e) grêmios escolares e grupos de convivência dos alunos;
- f) organizações não governamentais ligadas à escolarização;
- g) entidades representativas de classes;
- h) Ordem dos Advogados do Brasil – 13ª Subseção;
- i) outras instituições que também desenvolvam atividades relacionadas à educação escolar.

§ 1º Os representantes dos órgãos e instituições membros da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender serão indicados mediante ofício encaminhado à Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º Os representantes de organizações, entidades ou instituições da sociedade civil serão convidados pela Secretaria Municipal de Educação para participar da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender.

§ 3º Os representantes indicados para comporem a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender serão designados por decreto do Prefeito⁷.

A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender será organizada tendo como base os diferentes setores territoriais do Município de Uberlândia e as instituições vinculadas aos aspectos educacionais presentes nesses setores. Terá cinco pontos, contemplando os setores da zona urbana e rural: central, leste, oeste, norte e sul, de maneira a facilitar a participação das instituições e a identificação das especificidades educacionais de cada região, bem como a elaboração e a implementação de ações eficazes. O conjunto de pontos configura a Rede Pública pelo Direito de Ensinar e de Aprender e suas ações devem estar em consonância com os objetivos da Rede. Cada ponto da Rede contará com a participação das instituições, atuantes no seu território base, possibilitando a ramificação da Rede no Município.

O conjunto de serviços disponibilizados pela Rede Pública pelo Direito de Ensinar e de Aprender é de responsabilidade das instituições públicas, mas seu funcionamento necessita da colaboração e participação da sociedade civil organizada e dos membros dos grupos de convivência familiar dos(as) alunos(as). Cada ponto da Rede deverá escolher, dentre os seus membros, uma Coordenação Colegiada, composta por três membros, e uma Secretaria Geral, composta por dois membros, com mandatos de dois anos e possibilidade de uma recondução, sendo que a participação na Rede não gera vínculo empregatício ou remuneração. A organização e o funcionamento da Rede, bem como as atribuições da Coordenação Colegiada e da Secretaria Geral serão disciplinados em Regimento Interno. O Regimento Interno deverá

⁷ DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, op. cit.

ser elaborado, deliberado e aprovado por todos os seus membros, em até 180 (cento e oitenta) dias contados da publicação da Lei sancionada pelo Prefeito Municipal e publicada no Diário Oficial do Município. Cada ponto da Rede reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês, e, extraordinariamente, a qualquer tempo, atendendo à convocação da Coordenação Colegiada, que indicará o local, dia, hora e pauta dos assuntos a serem discutidos. Os (as) representantes de todos os órgãos e entidades membros da Rede participarão de uma Reunião Geral, a ser realizada nos meses de junho e dezembro de cada ano, cujos objetivos serão:

I - partilhar informações;

II - avaliar ações; e

III - indicar ações conjuntas.

Os Programas e ou Projetos da Rede, elaborados coletivamente, deliberados e aprovados pela maioria de seus membros, serão aprovados pelo Prefeito, mediante decreto publicado no Diário Oficial do Município.

Para a concepção e a implementação da referida Rede, foram estabelecidos os seguintes passos:

1. Discussão com os(as) profissionais da Rede Municipal de ensino, durante encontros de formação. Período: 1º semestre de 2013.
2. Discussão com a população em Geral, durante reuniões em diferentes bairros de Uberlândia. Período: 1º semestre de 2013.
3. Discussão com profissionais da educação, membros da comunidade da zona leste e representantes de organizações não governamentais e de outras instituições. Período: 1º semestre de 2013.
4. Reuniões na SME com os (as) assessores (as) da SME. Período: 1º e 2º semestres de 2013.
5. Discussão com o Prefeito e Secretários (as) municipais sobre o Projeto da Rede. Período: 1º semestre de 2013.
6. Elaboração, discussão e aprovação do Projeto de Lei que institui a Rede, uma política pública educacional. Período: 1º e 2º semestres de 2013.
7. Discutir a Lei aprovada com os(as) secretários(as) responsáveis pelas secretarias que compõem a Rede. Período: 2º semestre de 2013.
8. Estabelecimento de um cronograma de reunião nos cinco polos da Rede, com a finalidade de:
 - 8.1. Ler e discutir a Lei aprovada. Período: Setembro / 2013.
 - 8.2. Estabelecer um cronograma de reunião mensal. Período: Setembro / 2013.
 - 8.3. Identificar quem participará da Rede. Período: setembro e outubro de 2013.
 - 8.4. Elaborar Regimento. Período: 2º semestre de 2013.
 - 8.5. Cada Ponto da Rede deverá escolher uma Coordenação Colegiada, composta de 3 membros, e uma secretaria geral, composta de 2 membros, com mandatos de 2 anos e possibilidade de uma recondução, sendo que a participação na Rede não gera vínculo empregatício e remuneração. Período: Setembro e outubro de 2013.
 - 8.6. Discutir a situação da educação e o direito de ensinar e de aprender. Período: 2013 a 2016.

- 8.7. Elaborar e aprovar, coletivamente, os programas e ou projetos da Rede que serão publicados por meio de decretos no Diário Oficial do Município, e desenvolvidos em cada Polo. Período: 2013 a 2016
- 8.8. Organizar a participação na Reunião Geral da Rede, com a presença de todos os membros dos outros pontos da Rede, no mês de junho e de dezembro de cada ano. Os objetivos da Reunião Geral são: partilhar informações, avaliar ações e indicar ações conjuntas. Período: Novembro / 2013.
- 8.9. Produzir documentos sobre a realidade escolar e seu entorno. Período: 2013 a 2016.
- 8.10. Avaliar as ações da Rede e impactos na garantia à aprendizagem dos conteúdos do currículo escolar. Período: 2014 a 2016.

Cabe mencionar que cada Polo contará com o apoio de um (a) assessor (a) da Secretaria Municipal de Educação de membros da equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE.

A nossa compreensão é a de que o funcionamento da Rede contribuirá para a Reforma Curricular, a implantação da Gestão Democrática e Interáreas, a formação permanente com os profissionais da educação, o cuidado com a infraestrutura das unidades escolares, na medida em que fortalece a participação ativa e a busca coletiva de soluções para questões ligadas ao direito de ensinar e aprender. Certamente, nesse processo a crítica associada ao interesse de garantir o direito à educação para todos (as) será fundamental.

Estamos convictos (as) de que a educação pública popular, constituída a favor dos interesses das classes populares e com a participação popular e social, oferece contribuições valiosas para desenharmos uma nova escola, um espaço cultural diverso, democrático e em constante processo de reflexão sobre os atos relativos ao ensino e à aprendizagem, livres de qualquer tipo de preconceito e discriminação. Uma obra coletiva, em permanente construção.

Saudações educacionais

ANEXO V - Instrumental avaliativo das formações dos/as especialistas de Educação/Pedagogos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia

  	
Caras/os Colegas Especialistas de Educação,	
Com vistas a garantir o registro do processo formativo realizado pela Formadora Renata Ibias e avaliar sob a ótica do grupo de Especialistas de Educação: Orientador Educacional e Supervisor Escolar, solicito que respondam as seguintes questões.	
Desde já agradeço pela sua contribuição! <i>Renata Ibias</i> Coordenadora das Formações com Especialistas de Educação da RPME/UDIA/CEMEPE	3- Classifique, tendo como referencial os últimos 02 anos, a sua frequência na formação contínua oferecida pelo CEMEPE:
Nome: _____	() Assídua
E-mail: _____	() Mediana
Deseja ser adicionada/o em grupo de Whatsapp para troca de informações e repasses em geral?	() Não frequente.
() Sim () Não Tel: _____	() Não me classifico, pois entrei na Rede quando as formações já ocorriam.
1-Pensa em realizar remoção da atual escola? Gostaria de descrever os motivos? () Sim () Não _____ _____ _____	Caso você tenha se classificado como não frequente, descreva os motivos que impediram sua participação: _____ _____
2-Como você avalia as nossas formações no ano de 2016? () Ótimas () Satisfatórias () Ruins () Não posso opinar, pois sou novato (a) na área. () Não posso opinar, pois não tenho frequentado as formações. Justifique sua avaliação: _____ _____ _____	4-Quais as maiores dificuldades encontradas por você na gestão pedagógica, enquanto membro da Equipe Gestora? _____ _____ _____ _____ _____
_____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____

CITY OF LOS ANGELES
OFFICE OF THE COMPTROLLER

1. What is the main purpose of the document?
 2. What are the key findings of the study?
 3. What are the limitations of the study?
 4. What are the implications of the study?
 5. What are the conclusions of the study?

Obrigada pela sua presença em 2016!