

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

CONCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CUIABÁ-MT
2008/2009/2010

Título Original: **Orientações Curriculares para a Educação Básica**
Copyright@ 2012 - Todos os direitos reservados.

Capa:

Elen Luci Prates - Formadora do CEFAPRO

Revisão

Marcos Amaro Gonçalves

Correção Ortográfica:

Leoni

Editoração Eletrônica

Rinaldo Araújo de Almeida

FICHA CATALOGRÁFICA

ISBN:

O69

Orientações Curriculares: Concepções para a Educação
Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato
Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.
128 p.

1.Orientações Curriculares. 2.Educação Básica –
Mato Grosso. 3.Ensino Médio. 4.Modalidades
Educacionais. I.Título.

CDU 37



Mato Grosso
2012



Silval da Cunha Barbosa

Governador do Estado

Rosa Neide Sandes de Almeida

Secretária de Estado de Educação

Fátima Aparecida da Silva Resende

Secretária Adjunta de Política Educacional

Paulo Henrique de Oliveira

Secretário Adjunto de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal

Jorge Szablewski

Secretário Adjunto de Estrutura Escolar

Antônio Carlos Ióris

Secretário Executivo do Núcleo Educacional

Aidê Fátima Campos

Superintendente de Educação Básica

Débora Eriléia Pedrotti Mansilla

Superintendente das Diversidades Educacionais

Catarina de Arruda Cortez

Superintendente de Gestão Escolar

Ema Marta Dunck Cintra

Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação

Revisor:

Marcos Amado Gonçalves da Silva

Consultores:

Dr^a Acáca Zeneida Kuenzer

Dr. José Clovis de Azevedo

AGRADECIMENTOS

A Secretaria de Estado de Educação, por meio da Superintendência de Educação Básica, encaminha às escolas a coleção Orientações Curriculares para a Educação Básica, trazendo ao conhecimento de todos(as), a concepção de educação que norteia as políticas educacionais pretendidas para o Estado de Mato Grosso. Espera, com isso, que em cada escola seja instaurada uma permanente reflexão acerca do projeto de educação que estamos construindo.

A elaboração da presente coleção começou em 2008, como forma de construir parâmetros para uma discussão mais aprofundada, a ocorrer, permanentemente, no sistema educacional, estimulando a reflexão e suscitando um (re) pensar constante da proposta pedagógica.

Além disso, esta coletânea busca organizar uma proposta educacional para o sistema estadual de educação de Mato Grosso, pautada na defesa de educação básica democrática, integrada, unitária e orgânica.

O processo de sua construção se deu em três anos, em distintos momentos: inicialmente, a equipe da Superintendência de Educação Básica com os consultores; posteriormente, somaram-se novos atores: os formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, as escolas, os grupos de sistematização, etc. Somos gratos a estes autores que contribuíram significativamente na materialização do trabalho.

Devido ao seu escopo, densidade, metodologia de construção e trajetória, houve a contribuição de várias mãos e mentes. Esteve em primeiros passos, durante 2008, sob a coordenação da Prof^a Ms. Ema Marta, depois pela coordenação da Dr^a Suely Castilho, e, em 2010, a Prof^a Janaina Pereira finalizou dos trabalhos. A construção foi coletiva, envolvendo um grande número de profissionais da educação, desde a elaboração dos primeiros escritos do texto base, das sugestões para as idéias centrais, à revisão e demais contribuições. Somos gratos a todos(as) os(as) colegas de trabalho da Superintendência de Educação Básica que não mediram esforços para a realização deste trabalho, em especial aos que apoiaram o projeto inicial e participaram nas primeiras discussões: Ema Marta, Edilamar, Evanildes Bordalho, Sônia Baicere, Iza, Lúcia Sheneider, Marli, Izabella, Ceres, Leonir Boff, Erô, Elisabete Rossetto, Elisabeth Resende, Clarice, Marcos Amado e Jane. Nosso obrigado, pela compreensão e apoio, aos colegas da equipe da Assessoria de Sueb; A Silvia Matsuoka que fez a primeira revisão e a Dra. Suely Castilho.

Convidamos a todos(as) os(as) professores(as) e demais profissionais da educação a fazer uma releitura, promover discussões e análises da presente coletânea e, dessa maneira, confrontar os conceitos do Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Portanto, todos(as) estão convidados a pertencer a este projeto de educação do e para o estado de Mato Grosso.

*Prof^a Ms. Aidê Fátima de Campos
Superintendente da Educação Básica*

SUMARIO

AGRADECIMENTOS	4
APRESENTAÇÃO	7
Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.....	7
1. A Educação Básica no Estado de Mato Grosso.....	12
1.1. Breve Contexto da Educação em Mato Grosso	14
1.2. Os desafios a serem enfrentados na proposição de Orientações Curriculares para a Educação Básica.....	16
2. Orientações Curriculares para a Educação Básica: concepções epistemológicas e metodológicas	19
2.1. Os eixos estruturantes: Conhecimento, Trabalho e Cultura.....	19
2.2. Do Taylorismo/fordismo às novas formas de organização do trabalho na sociedade contemporânea: novas exigências para a Educação Básica.	24
2.3. Os princípios metodológicos	28
2.4. O princípio da transdisciplinaridade	35
2.5. Os processos pedagógicos	39
3. Educação Básica: as etapas	43
3.1.1. Ensino Fundamental: a organização dos ciclos de formação humana	43
3.1.2. Fundamentos para uma educação comprometida com a formação humana .	44
3.1.2.1. O educador e a formação humana.....	44
3.1.2.2. O tecnicismo como contraponto à formação humana	45
3.1.3. O contexto sociocultural e os ciclos de formação	47
3.1.3.1. Os fundamentos do pensamento e a educação.....	47
3.1.3.2. Os ciclos de formação e as fontes do conhecimento.....	50
3.1.3.3. A investigação socioantropológica e o complexo temático	52
3.1.4. Aprender nos ciclos da vida.....	56
3.1.4.1. Os espaços e os tempos no ciclo de formação.....	56
3.1.4.2. A avaliação como práxis emancipatória	60
4. O Ensino Médio.....	64
4.1. Finalidades e Objetivos	69
4.2. A Função Social do Ensino Médio	71
4.3. Princípios.....	72
4.3.1. Universalização	73
4.3.2. Unidade de orientação	73
4.3.3. Diversificação de modalidades.....	74

4.3.4. Integração entre ciência, trabalho e cultura	75
4.3.5. Identidade.....	76
4.3.6. Autonomia.....	76
4.3.7. Avaliação	77
4.3.8. A estrutura	78
5. Ensino Médio de Educação Geral.....	79
5.1. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)	79
6. As modalidades/especificidades atendendo às diversidades	82
6.1. A Educação do Campo	82
6.1.1. A construção de uma Educação do Campo no Estado de Mato Grosso	83
6.2. A Educação Indígena.....	85
6.2.1. Breve retrospectiva histórica da educação escolar indígena em Mato Grosso	86
6.2.2. Escola indígena desejada	88
6.2.3. A educação escolar indígena e os ciclos de formação humana.....	89
6.2.4. Eixos temáticos	90
6.2.5. Conteúdos curriculares.....	92
6.3. A Educação Especial	92
6.3.1. Finalidades da Educação Especial	92
6.3.2. Contextualização da Educação Especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso	94
6.3.3. Concepção	95
6.4. A Educação de Jovens e Adultos	97
6.4.1. Bases Legais e Concepção.....	97
6.4.2. Princípios e diretrizes da política pública da educação de jovens e adultos	99
6.4.3. Orientações Curriculares.....	100
6.4.7. Os conteúdos: critérios de seleção e organização.....	102
6.4.8. As práticas e a normatização possível e desejável.....	103
6.5. A Educação Escolar Quilombola - Histórico e Conceitos	103
Concepções e características da Educação Escolar Quilombola	106
Princípios para Educação Escolar Quilombola	107
A Organização Escolar	108
Referenciais pedagógicos	108
Diversidades na Educação Básica	111
Referências Bibliográficas	120

APRESENTAÇÃO

Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso

As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso surgem fundamentadas na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar. Um retrospecto histórico da educação brasileira, desde a colonização aos dias atuais, permite a visualização de um país aparentemente dual, tanto nas políticas econômicas, quanto sociais.

Na concepção de Francisco de Oliveira (1981), por detrás da aparente dualidade, existe uma integração dialética que permite a convivência entre o atrasado e o desenvolvido, com maior privilégio para aqueles que detêm o poder econômico. No caso da educação, essa dualidade revela-se nas diferentes concepções entre redes de ensino, entre entes federados, e, especialmente, entre os diversos modelos de ensino oferecidos, que separam trabalho manual de trabalho intelectual.

Na última década do século XX, o estado de Mato Grosso acompanhou as discussões nacionais, procurando criar para a educação uma identidade conceitual que potencialize esforços capazes de superar a dicotomia existente entre gestão educacional e organização político-pedagógica, sem superar, contudo, as razões estruturais que dificultam a qualidade do ensino para a maioria da população.

A economia brasileira já esteve sob a égide do capitalismo agrário. A elite dirigente já conviveu sem preocupação com o grande percentual de cidadãos analfabetos – exército de reserva – necessários para o crescimento das grandes empresas e do capital internacional. Nas últimas décadas, com o impacto dos avanços tecnológicos, o Brasil, como a maioria dos países do mundo, vem promovendo reformas nos seus sistemas educacionais, com o discurso de superar a herança de uma educação seletiva, excludente e, acima de tudo, dualista.

As mudanças que têm ocorrido na sociedade e no trabalho têm mostrado que o homem necessário para o trabalho mecânico está em fase de superação. As mudanças da tecnologia com base na microeletrônica, mediante a informatização e a robotização, além de revolucionar as áreas da química e da genética, modificam os meios de sustentação do capital, alterando também os paradigmas sociais e científicos, exigindo assim um novo trabalhador.

A educação em seu papel preponderante de formação humana vê-se instada a atender às novas necessidades sociais e econômicas, aliando-se aos aspectos da ética, da solidariedade, da gestão compartilhada das políticas sociais, das utopias e das tecnologias a favor da vida, como verdadeiros aspectos do que se possa constituir como uma sociedade sustentável, a despeito do fenômeno da globalização econômica que, embora anunciada como triunfante ao final do século XX, vem revelar, através dos capitais

fictícios, das “inesperadas” falências, da esquizofrenia do mercado financeiro derrubando as bolsas, sua fragilidade e contradição, como sistema capaz de promover justiça social com igualdade de oportunidades para todos, conservados os valores humanos e sociais indispensáveis à vida e à sobrevivência planetária.

Em Mato Grosso, as políticas e práticas educacionais têm buscado responder a essa nova realidade. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/1996), novas possibilidades para a organização da educação foram abertas. A Constituição Estadual passou a permitir a organização da educação na forma de gestão compartilhada, indicando um sistema único de ensino, no sentido de superar a dicotomia entre as redes, possibilitando uma abordagem sistêmica da educação, cuja política educacional priorize a formação da pessoa humana.

A gestão compartilhada da educação, articulando as redes municipal e estadual, fomentou discussões com a base na escola, gerando documentos de referência para o sistema único de ensino, acordado com o Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública (SINTEP) e demais instituições representativas.

Foram construídas propostas educacionais para o ensino fundamental na intenção de superar a escola seriada, norteando a organização escolar por ciclos de aprendizagem de duração trienal, antecipando o ensino de nove anos, posteriormente adotado pelo país. Foi pactuada a proposta de ensino médio integrado, com o intuito de superar a separação entre os que pensam e os que fazem, entre o trabalho manual e o intelectual. Enfim, o Estado incorporou as premissas para um novo modelo de sociedade, que passaram a orientar a formulação das políticas e o desenvolvimento de programas e projetos.

Como as mudanças estruturais, necessárias às mudanças políticas, encontravam-se reguladas pelo movimento de inserção do Brasil e do Estado na internacionalização da economia, as propostas não atingiram a profundidade necessária que possibilitasse ultrapassar o patamar alcançado no final do século XX e início do XXI, detendo-se na ante-sala do sistema único de ensino. Assim, a implementação de uma proposta realmente capaz de romper as barreiras entre o pensar e o fazer, na superação de uma prática educacional destinada a reforçar a lógica de formação de duas espécies de homem, aquele que deve ser formado para o trabalho manual e o outro que pensa e para o qual se destina o trabalho intelectual, vê-se, minimizada em sua aplicação. Mesmo assim, o movimento realizado pelo Estado marca fundamentalmente a concepção de educação presente nos projetos pedagógicos das escolas e nas organizações estruturais nos municípios de Mato Grosso. O debate educacional que se desenvolveu nos últimos anos permite visualizar a incorporação de concepções construídas no coletivo do sistema público: práxis pedagógica, politecnia, escola unitária, sistema único de ensino...

No início do século XXI, ano de 2002, chega ao poder no país uma nova proposta de organização política, redefinindo o papel do Estado e conseqüentemente o da educação. Aos poucos as discussões vão novamente tomando corpo, agora de forma mais amadurecida. A população discute o sistema nacional de educação, que incorpora, em grande parte, as discussões que Mato Grosso realizou no início da última década do século XX.

Em Mato Grosso há novamente uma efervescência de ideias. Retoma-se a discussão da colaboração entre os entes federados e ocorre a aproximação com o SINTEP para a construção de políticas alternativas. Não obstante as diferenças há avanços significativos nos pactos realizados, tendo em vista o compromisso com a qualidade da educação pública.

O governo do Estado, através da Secretaria de Educação, estabelece diálogo franco e direto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), construindo plano de ação articulada com todos os 141 municípios de Mato Grosso. Constroi com as universidades públicas, SINTEP, Conselho Estadual de Educação, (CEE), Centro de Educação Federal Técnica, (CEFETs/INFETs), entre outras entidades, plano de formação de professores e avança na organização das Orientações Curriculares para a Educação Básica, uma histórica solicitação das escolas, pois os documentos produzidos na esfera nacional, apesar de bem fundamentados, não respondem ao cotidiano da escola mato-grossense, não se constituindo como referência suficiente para a elaboração da proposta curricular da Educação Básica no Estado.

Para atender a essa solicitação, algumas decisões políticas foram tomadas: primeiro, considerar o trabalho entendido como práxis humana como categoria organizadora do processo de construção das diretrizes, concebendo o humano por sua capacidade de intervir na natureza e transformá-la, e, no caso de Mato Grosso, transformá-la em favor da sustentabilidade entendida a partir dos aspectos aqui destacados.

Desta opção epistemológica, decorre como princípio pedagógico a busca da superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, concebidos como as duas dimensões que se articulam dialeticamente para constituir a práxis humana. Ou seja, compreender que a educação não pode ser ofertada de forma desigual em função da origem de classe dos alunos, desenvolvendo projetos que formem para o exercício de funções intelectuais ou operacionais, separando atividade intelectual de atividade prática. Ao contrário, o desafio é propiciar a todos Educação Básica de qualidade, como expressão do compromisso com a inclusão social. Em seguida, há que se definir uma estrutura organizacional da escola que guarde coerência com a concepção adotada. O estado de Mato Grosso incorpora de forma definitiva a organização estrutural através dos ciclos de formação humana, valendo-se do percurso histórico da rede, que há mais de dez anos, trabalha com a organização de ciclos, condição que se avalia mais inclusiva e voltada para a promoção humana.

Entende-se que a escola é local de promoção, não de retenção. Entretanto, toda promoção deve ser acompanhada da qualidade necessária para a vida cidadã. Portanto, a escola disporá dos elementos necessários para promover a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, condição essencial para que a organização por ciclos de formação humana apresente os resultados esperados.

As orientações curriculares apontarão as estratégias e os recursos necessários destinados à apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos nele veiculados, de modo a não permitir a exclusão por falta de conhecimento. Concebe-se a educação como elemento propiciador de conhecimento sobre a realidade, pelo debruçar-se sobre ela, a fim de extrair contextos significativos para a formação humana.

Conforme Frigotto (2005), nesta concepção, o trabalho engendra um princípio formativo. Desde a infância é fundamental educar as crianças para que compreendam que os seres humanos são seres da natureza, e que, portanto, têm necessidades de proteger e prover a sua subsistência, condição comum a todos os seres humanos, superando a ideia de que é normal uns viverem do trabalho dos outros.

Para atender às perspectivas históricas do trabalho de construção das orientações curriculares, entende-se pertinente retomar os conceitos discutidos com base nas escolas públicas de Mato Grosso ao longo da década de 90 do século passado, considerando-se, em sua possível reconfiguração, a atual conjuntura econômica, política e social.

Como primeiro passo do processo de construção coletiva das Orientações Curriculares, apresentamos para a escola um texto preliminar que incorpora as dimensões anteriormente apresentadas. Esse texto servirá como ponto de partida e motivação a uma ampla e aprofundada discussão coletiva e interativa entre os que estão no chão da escola e os dirigentes estaduais da educação.

Assegurando a liberdade de opinião e o processo de construção coletiva, o texto, amplamente discutido, deverá incorporar, resguardada a sua coerência interna e sua adequação à realidade, as propostas de modificação, de forma a contemplar, tanto quanto possível, as variadas formas de práticas pedagógicas existentes no cotidiano da escola pública de Mato Grosso.

Entende-se que compete ao Estado a gestão das Orientações Curriculares, de modo a assegurar sua implantação. Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação propôs-se a assegurar que todos os profissionais tivessem a possibilidade de participar da discussão do texto preliminar nos horários de sessões pedagógicas na escola, bem como de intervir apresentando sugestões para a sua redação. Posteriormente ao processo de discussão, compromete-se com a viabilização de formação continuada dos professores e profissionais da educação, visando à consolidação das orientações na práxis pedagógica, que terá como referência o Projeto Político Pedagógico das escolas.

A coordenação das ações referentes ao diálogo dos profissionais com o texto preliminar, mediante apresentação de sugestões, realizou-se pela Superintendência de Educação Básica, (SUEB), e pelos consultores das diversas áreas do conhecimento. A consolidação das orientações acontecerá em parceria entre Superintendência da Educação Básica, Superintendência da Diversidade, Superintendência de Formação e Superintendência de Gestão, por meio das assessorias pedagógicas, dos Centros de Formação e Atualização dos Professores, (CEFAPROS-MT), e, nas escolas, através do Projeto Sala do Educador.

Pensar uma sociedade altruísta, solidária e humanizada, onde a inclusão social, política e econômica é condição essencial para a existência humana, é também tarefa da Educação. Conscientes dessa responsabilidade, convidamos todos os parceiros a fazerem a leitura dessas concepções, compreendendo o que cada estudante deve conhecer, seja no ensino fundamental, nas idades em que se organizam os ciclos

de formação humana, no ensino médio ou nas modalidades, pois é com o trabalho pedagógico que podemos lhes possibilitar a convivência social em situação de igualdade de conhecimentos. Professor, você é o protagonista dessa ação. Portanto, nosso principal convidado!!!

Profª Ms. Rosa Neide Sandes de Almeida

Secretária de Estado de Educação

1. A Educação Básica no Estado de Mato Grosso



Alunos da Escola Aureolina.

Diferentemente da filosofia pragmática e tecnicista que presidiu a Lei de Diretrizes e Bases, (5692/71-LDB), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96-LDBEN) prima por uma educação integral, tendo como “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Art. 2º.), enfatizando o caráter formativo da Educação Nacional. Fortemente enraizada em conhecimentos socioantropológicos, originários das discussões em pauta nas ciências humanas e sociais, a Lei enfatiza princípios como: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Art. 3º.). Em síntese, ecos do vigoroso debate, travado nas universidades brasileiras ao longo dos anos oitenta, acerca dos rumos da educação pós-ditadura militar, fazem-se ouvir por entre as letras da Lei 9394/96.

Em seu artigo 22 reafirma os princípios da educação nacional acima enfatizados, estabelecendo as finalidades da Educação Básica. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

É a concepção de educação básica que assegura a organicidade da Educação

Nacional, através do princípio da integração das etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e das modalidades e especificidades – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena.

Por compreender a educação como totalidade, já no primeiro capítulo a LDBEN a define em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar por ocorrer no interior das relações sociais e produtivas. Reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Essa concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A incorporação de todas as modalidades de educação na concepção de educação básica, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade, decorre dessa concepção de educação como totalidade.

Isso significa organizar a educação básica como um sistema que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais. Pretende assegurar, dessa forma, tanto a organicidade interna à educação básica, entre seus níveis e modalidades, quanto a organicidade externa, articulando, pela mediação da educação, conhecimento, trabalho e cultura.

Buscando garantir e objetivar essa concepção, a União chama a si a coordenação da política nacional da educação, com a finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino, conforme expressa a letra da Lei no artigo 8º §1º:

Art. 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º - Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (Lei 9394/96).

Com base na Política Nacional de Educação, compete às Unidades Federadas organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, definindo, com os municípios, as formas de colaboração que possibilitem a progressiva extensão da oferta pública e gratuita. Para tanto, deverá propor e executar políticas, diretrizes e planos educacionais, integrando e coordenando as suas ações à União e aos seus municípios. (Lei 9394/96 - art. 10).

O compromisso com a democracia se expressa na ideia da gestão democrática do ensino, cujas normas e projetos pedagógicos deverão ser definidos com a participação dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da comunidade local, de modo a assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, no que reza os artigos 14 e 15 da LDBEN e seus incisos.

Ciente de suas responsabilidades e assumindo os princípios democráticos que têm pautado as ações do Governo na área da Educação, a Secretaria de Estado de Educação entrega para a discussão da comunidade uma proposta de Orientações Curriculares para a Educação Básica, que contempla os princípios de integração, organicidade e democratização da gestão.

Com o intuito de assegurar o cumprimento desses princípios, o texto foi organizado da seguinte forma: inicialmente, foram contempladas as questões conceituais de natureza epistemológica e metodológica que deverão nortear as práticas pedagógicas em toda a Educação Básica, tendo a emancipação humana como finalidade. Ainda na primeira parte são apresentadas as concepções por etapas e modalidades. Por etapas são apresentados o Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana e o Ensino Médio de Educação Geral. Por especificidade e modalidades, para atender às diversidades: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, (EMIEP), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA/Proeja). As etapas, especificidades e modalidades contemplam as concepções que fundamentam a construção das Orientações Curriculares para a Educação Básica, apresentadas no texto.

A segunda parte apresenta as Orientações Curriculares das áreas, que abrangem todas as etapas, especificidades e modalidades da Educação Básica. **Espera-se, dessa forma, mediante o tratamento articulado entre etapas, especificidades, modalidades e áreas, assegurar a necessária organicidade que conferirá identidade à Educação Básica.** Assim, pelo entrecruzamento de todas essas dimensões, espera-se que cada professor possa apreender a forma como as concepções, os conteúdos e as atividades se integram na etapa, especificidade/modalidade em que ele atua, e como esse seu espaço de atuação articula-se com o subsequente. Do mesmo modo, ele poderá verificar como as capacidades e conteúdos por ele trabalhados integram-se em sua área e como se relacionam com as demais áreas, de modo a compreender sua prática como parte integrante da totalidade representada pela Educação Básica. Pretende-se pois, superar a fragmentação e a desarticulação que têm marcado, historicamente, as práticas pedagógicas no sistema educacional brasileiro.

Esse texto, depois de produzir os consensos possíveis - assume-se como documento organizador da Educação Básica no Estado de Mato Grosso, por expressar não apenas a posição do Governo, mas a vontade das escolas e das comunidades acerca da educação que podemos oferecer, principalmente a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática.

1.1 Breve Contexto da Educação em Mato Grosso

O governo do Estado de Mato Grosso, por intermédio da Secretaria de Estado

de Educação, busca responder aos desafios de transformar a escola em um espaço propício à aprendizagem de todos, inspirando-se no que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta como finalidades da educação básica em seu artigo 22. A par dessa intencionalidade a permear as vontades e ações políticas no atual contexto, é necessário melhor situá-lo historicamente, para que se perceba processualmente sua instalação.

Diante dos vários problemas detectados pelo governo do Estado em 1997, tais com alto índice de evasão (14,9%) e repetência (19,5%) alcançando 34,4% de fracasso escolar¹ e após a aprovação da Lei 9394/96 (LDBEN), foram elaboradas e executadas metas de curto, médio e longo prazo. Inicialmente são instituídas as Leis Complementares 49/98, e 50/98, que regulamentam, respectivamente, o Sistema de Ensino e a carreira dos profissionais da educação. Na esteira dessas medidas, outras foram criadas no sentido de implementar políticas que promovessem a expansão da oferta de vagas da educação básica e instalação de mecanismos de permanência da criança na escola, em todas as suas etapas e modalidades de ensino.

A partir daquele ano foram dados os primeiros passos no sentido da reorganização do Ensino Fundamental em Ciclos, com a introdução do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), que se constituiu numa importante iniciativa para o enfrentamento dos problemas de evasão e repetência, eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade, contribuindo assim para a permanência das crianças em idade escolar no sistema de ensino e na continuidade do processo de alfabetização. Dando sequência a esse processo, a Seduc, em 1999, propõe a implantação dos Ciclos de Formação em todo o ensino fundamental, para que os alunos ao concluírem o CBA continuassem seus estudos no mesmo ritmo da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização.² A maturação e aprofundamento desse processo ganham corpo nas atuais Orientações Curriculares, que pretendem instalar no cotidiano da escola as discussões fundamentais ao aprimoramento da organização escolar baseada em Ciclos de Formação Humana, em toda a rede estadual de ensino.

Quanto ao Ensino Médio, também, desde 1998, teve início o processo de expansão de sua oferta de vagas. Não é excessivo recordar que o estado de Mato Grosso no final de 1995, através da portaria 1266/95, determinou o encerramento dos cursos profissionalizantes na rede estadual, antecipando-se ao que viria a ocorrer através do Decreto Federal 2208/97. As discussões só foram retomadas em 2004, através do Decreto 5154/04, que resgata a proposta de Ensino Médio Integrado e traz à consideração das políticas públicas posturas calcadas no respeito às diferenças e diversidades que compõem a complexidade social, a exigir esforços no sentido de incentivar e apoiar alternativas diferenciadas de organização escolar e de preparação dos professores para atuação na Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos.

As principais ações da atual gestão, abrangendo todas as etapas e níveis de ensi-

¹ IN – MT, Seduc. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc. 2001.

² Ibidem

no, desde a educação básica nas suas diversas especificidades/modalidades até a educação superior e tendo como foco a universalização da educação básica e a qualidade do ensino, têm garantido recursos para fortalecer e acompanhar o currículo da escola, oferecer e subsidiar a formação continuada dos professores, equipar as escolas com laboratórios, dotar de acesso à Internet todas as escolas estaduais, adquirir e instalar as bibliotecas escolares, adquirir materiais didáticos, fortalecer o quadro de pessoal, estabelecer parcerias com instituições educacionais, criar o Centro de Recursos Didáticos de Língua Espanhola, criar os Centros de Educação de Jovens e Adultos(CEJAs), implantar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e promover a inclusão social por meio do atendimento às diferentes demandas dessa área.

Portanto, com o intuito de viabilizar e garantir um sistema de ensino capaz de promover a melhoria da qualidade de vida do ser humano é que os esforços e investimentos aplicados pelo atual governo do estado de Mato Grosso se voltam para as dimensões do modelo de educação definidas no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso.

1.2 Os desafios a serem enfrentados na proposição de Orientações Curriculares para a Educação Básica

As novas determinações do mundo social e produtivo, contempladas pela LDBEN, apontam duas linhas a orientar a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica:

- metas claras e democraticamente estabelecidas no sentido de orientar a ação política do Estado em todas as instâncias, particularmente no tocante a investimentos;
- uma concepção formulada de modo a integrar todos os saberes, articulando formação científica, tecnológica e cultural, com vistas a superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento, socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

A elaboração desta nova síntese não é um problema pedagógico, mas um problema político, uma vez que a dualidade estrutural que historicamente determinou a oferta de duas redes desiguais, em função das necessidades de formar diferentemente trabalhadores e intelectuais, tem suas raízes na forma de organização da sociedade, expressando as relações entre capital e trabalho. Em que pese os avanços decorrentes da ampliação da oferta e da melhoria da qualidade mediante políticas públicas, é preciso compreender que não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir das mudanças na sociedade.

Contudo, é preciso reconhecer que a escola se constitui no único espaço em que os filhos dos que vivem do trabalho podem ter acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos. Assegurar essa possibili-

dade, mantendo a qualidade da oferta pública da educação para a maioria da população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada. Neste sentido, **a educação de qualidade, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem conhecimento.**

Do ponto de vista da nova concepção, é preciso ter claro que ela só será plenamente possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos e em que os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela origem de classe. Ou, exemplificando, que a decisão de não cursar o nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma outra função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, de modo a propiciar trabalho e vida digna. Isso exigiria que potencialmente existissem vagas para todos que desejassem ingressar em qualquer nível e/ou etapa e modalidade de ensino, possibilidade da qual o Brasil, particularmente, ainda se encontra muito distante.

A seletividade configura uma situação em que o acesso a diferentes níveis, e em particular aos cursos técnicos e superiores que exigem tempo integral, escolaridade anterior de excelência e financiamento de material técnico e bibliográfico, além de cursos complementares à formação, é reservado àqueles com renda mais alta.

Ao mesmo tempo, o mundo do trabalho reestruturado, no âmbito da globalização da economia, restringe cada vez mais o número de empregos formais, criando ou recriando na informalidade um sem-número de ocupações precárias que, embora ainda sirvam à sobrevivência, longe estão de permitir um mínimo de dignidade e cidadania.

É com essa realidade que a Educação Básica deverá trabalhar, ao estabelecer suas Orientações Curriculares: um imenso contingente de crianças e jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. É a partir dessa realidade que se há de tratar a sua concepção. Se por um lado a existência de duas redes de ensino qualitativamente diferentes para filhos de trabalhadores e para os filhos da burguesia mostra seu caráter perverso por reproduzir desigualdades, por outro, simplesmente estabelecer um modelo igual para todos não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento naturaliza a desigualdade em direção à sua permanência e aceitação.

O que está em jogo é a recriação da escola, que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, poderá, ao dar acesso ao conhecimento, à cultura e ao trabalho, ampliar as condições de inclusão social. Escola única nos ciclos iniciais de formação humana, para que não tenha diferentes formas de organização a contemplar diferentes qualidades destinadas à formação da burguesia ou dos trabalhadores. Escola de formação humana para trabalhadores intelectuais e operacionais.

Para o nível médio, reconhecido o seu caráter de parte integrante da educação básica, bem como a necessidade de assegurar sua oferta para todos, a própria LDBEN

aponta para a possibilidade de ofertar distintas modalidades de organização, inclusive a qualificação técnica, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais do ponto de vista dos direitos.

Importante destacar, contudo, que a oferta de diferentes modalidades no Ensino Médio continua mantendo a concepção de escola única, uma vez que, mesmo que assim as ofereça, não as atrela à origem de classe dos alunos, como a escola dual fazia, ao ofertar formação profissional para os trabalhadores e Ensino Médio de educação geral para os que ocupariam na sociedade as funções dirigentes. **Todos os alunos, independentemente de sua classe social, têm o direito de escolher a modalidade que melhor atenda a suas motivações e especificidades e todas as modalidades deverão articular trabalho intelectual e atividade prática.** A possibilidade de múltiplas formas de organização na educação para os adolescentes e jovens é reconhecida por Gramsci, o intelectual que formulou a concepção de escola única, ao apontar a necessidade de construir progressivamente a autonomia intelectual e ética nessas fases da formação humana. Afirma o autor que a escola para adolescentes e jovens não é antidemocrática pelo conteúdo que oferece, mas por oferecer diferentes propostas com diferentes qualidades, conforme se destinem aos trabalhadores intelectuais ou operacionais. (Gramsci, 1978).

Assim, a organização da Educação Básica em Mato Grosso, para atender aos desafios apontados, contemplará, no âmbito do Ensino Fundamental, os ciclos de formação humana, e no âmbito do Ensino Médio, as distintas possibilidades propostas no Decreto 5154/04, de modo a considerar as diferentes realidades dos jovens mato-grossenses, com vistas à sua inclusão social. Para tanto, as orientações curriculares priorizam a formação científico-tecnológica e cultural para todos, visando construir uma equidade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana e no Ensino Médio para atender às demandas diferenciadas e desiguais.

2. Orientações Curriculares para a Educação Básica: concepções epistemológicas³ e metodológicas



Escola Estadual Francisco Ferreira Mendes.

2.1 Os eixos estruturantes: Conhecimento, Trabalho e Cultura

A concepção mais ampla de educação, considerada aqui como ponto de partida conforme indicado na concepção de Educação Básica (item1), de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que promovem a formação humana na dimensão sociopolítico-produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo, como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas dos níveis e das modalidades que integram a Educação Básica. Trata-se de reconhecer que **cada sociedade, cada modo de produção e regimes de acumulação⁴,**

³ A epistemologia é o ramo da filosofia que estuda o conhecimento: o que é, como é produzido, suas fontes, sua validade. Ver VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

⁴ Um regime de acumulação se caracteriza pela estabilidade, por um longo período, entre as formas de produzir mercadorias e as normas e comportamentos dos trabalhadores para produzi-las e consumi-las, tendo em vista a acumulação do capital. Implica, portanto, nos modos de organizar e gerir o trabalho, no uso das tecnologias disponíveis, nas leis e normas e nos processos educativos. Este texto contrapõe dois regimes de acumulação, o taylorista/fordista, rígido, e o atual, denominado acumulação flexível, que se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Esta flexibilização demanda novas formas de disciplinamento dos agentes econômicos e políticos, ou seja, novos processos educativos que permitam ao capital se acumular. Para a escola, o dilema está em aproveitar as possibilidades trazidas pela flexibilização, mas contrapor-se às suas negatividades, mediante uma prática pedagógica emancipatória. Ver HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. Loyola, São Paulo, 1992.

dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais. Como demonstra Gramsci, a velha escola humanista tradicional correspondia à necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a necessidades imediatas, e sim a formação geral da personalidade e desenvolvimento do caráter através da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura.

No âmbito das formas tayloristas/fordistas⁵ de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de formar os trabalhadores para atender aos diversos ramos profissionais demandados pela divisão do trabalho. Os profissionais que deveriam executar as funções intelectuais tinham educação mais prolongada em cursos de nível superior, estabelecendo diferenciação de escolas e redes que atendem às demandas de formação, a partir do lugar que cada classe social vai ocupar na divisão do trabalho, determinando assim o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, cujas propostas se diferenciavam em função da classe social a que se destinavam. Assim é, que o conhecimento tecnológico de ponta, embora organicamente vinculado ao trabalho, não era democratizado, por destinar-se à formação dos dirigentes, estando restrito por longo tempo à formação de nível superior.

Gramsci, ao analisar o americanismo e o fordismo, já demonstrava a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital, à medida que, a partir das relações de produção e das formas de organização e gestão do trabalho, então dominantes, eram concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores. O novo tipo de produção racionalizada, com base no trabalho parcelado organizado nas linhas de montagem, exigia um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção.

O artesão, que tinha conhecimento e domínio da totalidade do seu trabalho, autonomia para organizar seus tempos e liberdade para comercializar seus produtos, com a organização taylorista/fordista tinha que ser reduzido a um trabalhador que dominava apenas um fragmento do processo de trabalho, sem ter o controle sobre ele e sobre o que produzia, que era comercializado pelo capitalista. Para reduzir o artesão ao trabalhador fragmentado, mostra Gramsci, os mecanismos de coerção social já não eram suficientes. Era necessário educar este trabalhador para a nova forma de organizar a produção: desenvolver novas competências articuladas a novos modos de viver, pensar

⁵ Taylorismo/fordismo: regime de acumulação que começa no início do século XX com os estudos de Taylor e Ford, materializados inicialmente na linha de montagem de automóveis, e que, expandindo-se para as demais esferas de trabalho, impacta a organização econômica e social, passando a ser dominante nos anos de 1945 a 1980; caracteriza-se por exercer rígido e despótico controle sobre o trabalho, através da fragmentação das tarefas, da desqualificação do trabalhador, do pagamento por produção e do controle das condutas dos trabalhadores. Ver GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo, Boitempo, 1999.

e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho, caracterizados pela automação. Esses novos métodos implicavam na ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. Havia que memorizar e repetir de forma mecânica os movimentos necessários à produção.

O pensamento hegemônico⁶, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral. É nesse sentido que Gramsci propõe como categoria para a compreensão da educação, o trabalho como princípio educativo, mostrando que os projetos pedagógicos se originam nas necessidades do mundo da produção da existência, o que implica não só no desenvolvimento de capacidades técnicas, mas principalmente de uma concepção de mundo que aceite o trabalho dividido como “natural”, e não como necessidade do modo de produção capitalista, para melhor explorar o trabalho, e assim valorizar-se.

Se o fundamento do trabalho taylorista/fordista é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna, a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola, passam a educar o trabalhador para essa divisão. Em decorrência, a ciência e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, colocam-se em oposição objetiva ao trabalhador. Assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, da distribuição desigual e do acesso ao saber teórico, divorciado da prática, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização do conhecimento, elaborada a partir da cultura da classe dominante que, não por coincidência, é a classe que detém o poder material e que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir essa fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão, mediante um projeto pedagógico que tem sido denominado por Kuenzer de taylorista/fordista. (Kuenzer, 2000).

Considerar o trabalho como princípio educativo, se por um lado implica em uma postura metodológica que permite analisar os projetos educativos a partir das demandas dos processos social e produtivo, os quais, no capitalismo, implicam na exploração dos trabalhadores, por outro lado aponta para a possibilidade da construção de projetos alternativos que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho, o que implica buscar o enfrentamento da escola dual mediante a construção de uma educação básica que articule conhecimento, cultura e trabalho.

⁶ Hegemonia: concepção desenvolvida por Gramsci para caracterizar uma forma específica de dominação de uma classe social sobre a outra: a dominação consentida, resultante da combinação de processos de coerção exercida pelo Estado, e de consenso, desenvolvido pelas instituições que compõem a sociedade civil, dentre elas a escola. Na sociedade capitalista, a hegemonia é exercida pela burguesia, mediante a ideologia, tendo em vista dar coesão aos comportamentos e à concepção de mundo da classe trabalhadora, tendo em vista a acumulação do capital. Ver GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

Contudo, é preciso ter alguns cuidados: ver o trabalho como princípio educativo não significa sucumbir às propostas que articulam escola e produção. Ao contrário, como afirma Kuenzer, **a finalidade da escola que unifica conhecimento, cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem a sua capacidade produtiva às capacidades de pensar, de relacionar-se, de desenvolver sua afetividade, de estudar, de governar e de exercer controle sobre os governantes.** Ou seja: trabalho na perspectiva da práxis humana e não apenas como prática produtiva, mas como uma das ações, materiais e espirituais, que os serem humanos, individual e coletivamente, desenvolvem, para construir suas condições de existência.

Ao fazer essa afirmação, a autora se refere à escola única como a proposta a ser defendida a partir da ótica dos que vivem do trabalho. Com base em Gramsci, a escola unitária, ou de formação humanista, ou de cultura geral, deveria propor-se à tarefa de propiciar a inserção dos jovens na atividade social, na criação intelectual e prática e no desenvolvimento de uma certa autonomia de orientação e iniciativa, paralelamente às suas conquista de desenvolvimento de um certo grau de maturidade e capacidade.

Concebida dessa forma, **a escola única de Educação Básica propiciará uma sólida formação geral inicial que proporcionará à criança e ao jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhes confira a capacidade de atuar intelectual e praticamente.** Na segunda etapa, hoje correspondente ao Ensino Fundamental, a escola propiciará a aquisição das capacidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular e situar-se histórica e geograficamente, bem como o desenvolvimento das primeiras noções de Estado e sociedade, sob a forma de direitos e deveres. Tudo isso com uma finalidade de iniciar a elaboração de uma nova concepção de mundo que supere as desigualdades sociais.

No artigo 32 da LDBEN, o legislador incorpora esta concepção ao definir os objetivos do Ensino Fundamental, que poderá ser organizado em ciclos com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, e terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDBEN/1996 – modificado pela Lei 11.274/2006).

Já na terceira etapa da educação básica - ensino médio -, a mesma concepção constitui-se na ideia/concepção de escola única, em fase transitória de fundamental

importância para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, valores fundamentais para a constituição de uma nova sociedade e base necessária para a especialização posterior, tanto na Universidade quanto no processo produtivo. Nessa fase, outra orientação será necessária em substituição ao dogmatismo da fase anterior possibilitando o trabalho criador, predominantemente autônomo e independente, que se desenvolverá com o apoio de bibliotecas e laboratórios e por meio de seminários e debates. (Gramsci, 1978).

Essa concepção conduz ao conceito de politecnia, que, como afirma Saviani, toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho e o processo educativo dele decorrente desenvolvam-se de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. O conceito de politecnia, que significa não o domínio de todas as técnicas e sim o domínio intelectual da técnica, encontra suporte em Gramsci (1978), que, ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir, no trabalho humano, a possibilidade de dissociação entre o trabalho manual e o intelectual, à medida que, mesmo no trabalho físico mais brutal e repetitivo, o pensamento se faz presente.

O compromisso com uma educação básica pública e de qualidade, ao ter como princípio educativo o trabalho, implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teórica e a prática, em todos os momentos da formação, contemplando ao mesmo tempo sólida formação científica, cultural e tecnológica, sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isso significa afirmar que a proposta político-pedagógica da Educação Básica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, contemplando o currículo de forma teórico-prática em seus fundamentos, bem como os princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, em suas relações com a cultura, considerados sua historicidade. Dessa forma, permitirá ao aluno da educação básica, compreender os processos de trabalho em suas dimensões científica, tecnológica, cultural e social, como parte das relações sociais.

Essa concepção também está presente na **LDBEN - art. 1º** quando afirma que **“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”**.

Da mesma forma, o art. 35, ao definir as finalidades do “ensino médio”, revela a mesma concepção, uma vez que essa etapa da educação básica, “além de propiciar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos e capacidades cognitivas adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos”, deverá promover:

- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao referir-se ao currículo do ensino médio, o art. 36 dispõe em seus incisos que este observará as seguintes diretrizes:

- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
- serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Item incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

Ainda o § 1º desse mesmo artigo determina que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

2.2 Do taylorismo/fordismo às novas formas de organização do trabalho na sociedade contemporânea: novas exigências para a Educação Básica.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm apontado novas direções para a construção do Projeto Político Pedagógico escolar, e em particular para a Educação Básica. Partindo do pressuposto de que cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas determina a forma de educação dos intelectuais que vão exercer as funções fundamentais à produção material e não-material e conferir unidade e coesão ao projeto hegemônico, há que se considerar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho configuram novas bases materiais a exigir um novo tipo de intelectual, que a pedagogia nascida das formas tradicionais de organização e gestão da vida social e produtiva já não consegue formar.

A comprovação da veracidade desta afirmação está na crise em que estão imersas as escolas de todos os níveis em todos os países do mundo. Evidentemente, no Brasil essa crise assume contornos mais dramáticos em virtude da não democratização da educação em todos os níveis, como demonstram os indicadores educacionais que

nos colocam entre os piores do mundo. O país, portanto, tem duas ordens de problemas a enfrentar: a universalização da Educação Básica e a reformulação do Projeto Político Pedagógico escolar. As presentes Orientações têm por finalidade enfrentar esta segunda questão.

O desafio a ser enfrentado, como mostram as pesquisas que têm sido realizadas sobre as novas demandas de educação a partir das mudanças no mundo do trabalho, **está em desenvolver práticas pedagógicas que permitam estabelecer novas relações entre o homem e o conhecimento, diferentes das estabelecidas pelo taylorismo/fordismo**⁷.

O princípio educativo que decorre da forma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho, dominante até 1980, tinha por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho em que a fronteira entre trabalho manual e intelectual é claramente demarcada. Em decorrência, a relação entre o homem e o conhecimento era determinada pelo lugar que cada um ocupava na hierarquia do trabalho coletivo. Os trabalhadores responsáveis pelas ações instrumentais estabeleciam relações com o conhecimento através do fazer, uma vez que as características do processo produtivo, dividido, relativamente estável e de base rígida, atrelavam o trabalhador a uma ocupação determinada, praticamente durante toda a sua vida laboral.

Esse trabalhador, que precisava de pouca escolaridade e muita experiência, desenvolvia a sua competência memorizando e repetindo as ações típicas de sua tarefa, do que resultavam destrezas psicofísicas tais como acuidade auditiva, visual, coordenação motora fina, força física, resistência ao trabalho repetitivo, concentração e assim por diante. As habilidades cognitivas superiores não eram demandadas, em função do que ele pouco se relacionava com o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico. Como a divisão do trabalho exigia que os trabalhadores operacionais dominassem fazeres geralmente fragmentados, não se exigia deles que dominassem os princípios teórico-metodológicos que fundamentavam a sua prática.

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico taylorista/fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em suas distintas manifestações, que sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação, a partir da distribuição diferenciada do conhecimento. O que era estratégico para a classe dominante, que mantinha o monopólio do saber científico, não podia ser democratizado, já que o acesso aos níveis superiores de ensino sempre foram controlados, com a interveniência do Estado que mantinha a oferta de ensino superior gratuito nos limites das demandas do capital, por meio de um sistema educacional que se caracterizava pela seletividade.

Essa pedagogia foi dando origem a projetos político-pedagógicos ora centrados nos conteúdos, ora nas atividades, sem propiciar relações entre o aluno e o conhecimento que integrassem efetivamente conteúdo e método, ou mesmo se constituíssem em mediações significativas que se concretizassem em aprendizagem. Dessa forma, não chegavam a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas para a

⁷ Ver KUENZER, op. cit

maioria do alunado, que iria complementar sua educação para o trabalho em cursos específicos, treinamentos ou através da prática no próprio trabalho. Relações significativas entre o aluno e a ciência só iriam ocorrer nos cursos superiores, para os poucos que demonstrassem “mérito”.

Em decorrência de sua desvinculação da prática social e produtiva, a seleção dos conteúdos obedecia a critérios formais fundados na lógica positivista em que cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve seu próprio quadro conceitual e se desvincula dos outros objetos e da prática que o gerou.

Concebidos dessa forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares onde as disciplinas eram rigidamente organizadas e sequenciadas segundo sua própria lógica. Os conteúdos assim organizados eram repetidos, ano após ano, de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que iam da cópia de parcelas de texto à resposta padronizada de questões, em que mais importava cumprir a tarefa do que estabelecer profícua relação com o conhecimento, tanto para o aluno quanto para o professor.

Para um processo produtivo estável no qual a maioria desempenharia tarefas parciais e repetitivas decididas por especialistas, tinha lógica ser a memorização de procedimentos nem sempre compreendidos, através de exercícios de fixação, a habilidade cognitiva fundamental. Nesse contexto, a avaliação só poderia ser a verificação do que foi memorizado, por um avaliador externo ao processo, tal como faziam os inspetores de qualidade nos processos produtivos taylorizados. Nos processos pedagógicos tradicionais, os diretores de escola faziam exames orais de leitura e as provas eram preparadas por especialistas ou inspetores, sem a participação do professor, que também era avaliado.

Embora nos processos pedagógicos mais recentes o professor passe a avaliar usando um número maior de procedimentos que podem incluir a autoavaliação, a lógica permanece a mesma: o controle externo e pontual daquilo que foi memorizado ou automatizado.

A essas categorias da pedagogia taylorista/fordista somavam-se outras, que também contribuiriam para definir conteúdos e métodos: uma concepção unilateral de homem, cuja inteligência é exclusivamente lógico-formal, fruto de uma concepção que considera apenas a dimensão cognitiva como constitutiva do ser humano. Consequentemente, uma visão de comportamento como obediência às ordens, submissão, disciplina e cumprimento das responsabilidades leva a considerar o comportamento divergente como patológico, que deve ser “tratado”, e uma concepção de espaço escolar como ambiente rigidamente normatizado, onde as decisões são centralizadas em uma autoridade superior.

Essa proposta pedagógica expressa uma concepção de educação como pré-disciplinamento, tendo em vista as características de um processo social e produtivo fortemente marcado pela estabilidade e rigidez, a demandar respostas socialmente estabelecidas e relativamente uniformes para situações geralmente conhecidas, em que o espaço para a criatividade e para a originalidade era restrito a atividades de natureza

intelectual, decorrentes do exercício das funções de direção técnica e política. Portanto, para poucos! Foi, ao longo dos anos, reconhecidamente orgânica às demandas de uma sociedade cujo modo dominante de produção, a partir de uma rigorosa divisão entre as tarefas intelectuais e as operacionais, caracterizava-se por uma tecnologia de base rígida, relativamente estável, que demandava comportamentos operacionais pré-determinados e com pouca variação.

Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exigia outra formação escolar e profissional a não ser o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência.

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, princípios organizadores do novo padrão de acumulação capitalista **a partir dos anos 80**, transformaram radicalmente essa situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade. São descobertos novos materiais e criados novos procedimentos e equipamentos. Os processos de trabalho de base rígida, fundamentados na eletromecânica e adequados a situações pouco dinâmicas, cedem lugar a processos com base microeletrônica, que asseguram amplo espectro de soluções possíveis, desde que haja domínio da ciência e da tecnologia pelo trabalhador. Os sistemas de comunicação disponibilizam toda sorte de informações em tempo real.

Em decorrência, **passa-se a exigir um cidadão/trabalhador que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente.**

A produção flexível⁸ passa a exigir que os cidadãos/trabalhadores tenham autonomia intelectual para resolver problemas usando o conhecimento científico, autonomia moral para enfrentar situações que exijam posicionamento ético e compromisso com o trabalho.

Do ponto de vista da construção da nova proposta pedagógica para a Educação Básica, essas mudanças trazem novos desafios. Sem sombra de dúvida, a exigência de mais domínio de conhecimentos científico-tecnológicos e do desenvolvimento de competências cognitivas complexas através da expansão da escolaridade, principalmente na etapa correspondente ao Ensino Médio, é positiva. O problema é que não é, necessariamente, para todos.

A escola, no entanto, não pode continuar assumindo a função de distribuir desigualmente o saber em face da divisão entre atividades intelectuais e manuais, tal como ocorria, e ainda ocorre, na sociedade global, que não superou o paradigma taylorista/fordista, embora ele não seja mais dominante. Ao contrário, ela **deve projetar-se para as futuras transformações, preparando os jovens para enfrentar a exclusão e ao mesmo tempo, através da organização coletiva, superá-la.**

A partir dessa análise, uma primeira conclusão se impõe: não é possível enfrentar

⁸ Ver nota 5.

tar os novos desafios com a proposta pedagógica do taylorismo/fordismo. Ao contrário, é preciso um novo projeto político-pedagógico comprometido com a formação humana em sua integralidade, que prepare as crianças e os jovens para, ao mesmo tempo, enfrentar os desafios da vida social e da vida produtiva.

Para tanto, a proposta de Educação Básica deverá contemplar:

- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam os processos sociais, culturais e produtivos;
- as habilidades tecnológicas básicas;
- as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- as categorias de análise que propiciem a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história. (Kuenzer, 1997).

A rigidez será substituída pela maleabilidade; a unidade de respostas, pela convivência com a pluralidade; e a intransigência pela construção da unidade na diversidade.

Assim compreendida a Educação Básica, a sua concretização implica em intensivo trabalho coletivo dos profissionais da educação que atuam em todas as suas etapas, especificidades e modalidades e na implementação de políticas públicas que visem à formação humana, na perspectiva da inclusão social.

2.3 Os princípios metodológicos

Como evidenciou-se no item anterior, um dos grandes desafios postos à Educação Básica pelas mudanças no mundo do trabalho é a superação da pedagogia taylorista/fordista, cujos princípios são a separação entre formação intelectual e formação prática, a fragmentação da formação, a memorização através da repetição e a ênfase nas dimensões psicomotoras e cognitivas, ou seja, no desenvolvimento de capacidades lógico-formais, sem a consideração da dimensão afetiva, ou comportamental.

Sem desconsiderar essas dimensões, mas rearticulando-as em uma concepção que tome o processo educativo em sua dimensão de totalidade a partir de uma concepção histórica de homem em sua integralidade, que o compreenda como síntese do desenvolvimento social e individual, e, nesse sentido, como síntese entre a objetividade das relações sociais e produtivas e as subjetividades, há que se construir um processo educativo que o leve a dominar as diferentes linguagens, desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de usar conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais para compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica e criativa, construindo identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de continuar aprendendo ao longo de suas vidas. Assim, **a pedagogia deverá permitir ao aluno**

compreender que, mais do que dominar conteúdos, deverá aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora.

Torna-se necessário, portanto, discutir a questão do método. Como ponto de partida é preciso apontar que não se trata de discutir procedimentos didáticos ou uso de materiais, mas a própria relação que o aluno estabelecerá com o conhecimento em situações planejadas pelo professor ou em situações informais. Adentramos, pois, no terreno da epistemologia, em que estabelecer consensos não é tarefa simples.

Sem a intenção de impor uma concepção epistemológica, buscar-se-á delinear os pressupostos que têm orientado os profissionais comprometidos com a transformação das relações sociais que estão dadas, na perspectiva da emancipação humana e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com base no entendimento de que o trabalho científico necessita tanto de regras rigorosas de dedução como de sistemas de categorias que sirvam de base à imaginação produtiva e à atividade criadora do pensamento, no domínio dos novos objetos a serem conhecidos, compreendemos que a metodologia da ciência não se esgota no pensamento lógico-formal, cuja finalidade é mostrar as leis sincrônicas do conhecimento através da lógica simbólica. Será preciso complementá-la com outra lógica, não racional, oriunda de percepções, sentimentos e intuições que permitam apreender o novo.

Dessa forma compreende-se que o método de produção do conhecimento é um movimento, não um sistema filosófico fechado, que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo e entre o que está dado e o que se anuncia. Esse movimento de ascensão das primeiras e precárias abstrações à compreensão da rica e complexa teia das relações sociais concretas, não é apenas a passagem do plano sensível, em que tudo é caoticamente intuído ou percebido, para o plano racional dos conceitos que se organizam em sistemas lógicos e inteligíveis.

Desse movimento decorre uma concepção metodológica que pode ser sistematizada da seguinte forma:

- o ponto de partida é sincrético, nebuloso, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é uma totalidade concreta, onde o pensamento recapta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo; sempre síntese provisória, essa totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos;
- os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que constituem o senso comum, para o conhecimento elaborado através da práxis, que resulta não só da articulação entre teoria e prática, e entre sujeito e objeto, mas também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico;

- o percurso vai do ponto de partida ao ponto de chegada, possuindo uma dupla determinação, finita ou infinita; pode-se buscar o caminho mais curto ou se perder, marchar em linha reta, seguir uma espiral ou manter-se no labirinto; ou seja, construir o caminho metodológico é parte fundamental do processo de elaboração do conhecimento; não há um único caminho para se chegar a uma resposta, como há várias respostas possíveis para o mesmo problema.

Essa concepção compreende o processo de produção do conhecimento como resultante da relação entre o homem e as relações sociais em seu conjunto, através da atividade humana. O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, aqui compreendido como o trabalho, em todas as formas da atividade humana por meio das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo em que é transformado por elas. Em síntese, o trabalho compreendido como práxis humana, portanto o eixo sobre o qual será construída a proposta político-pedagógica que integrará trabalho, ciência e cultura, através de criteriosa seleção de conteúdos e de seu tratamento metodológico.

Portanto, trata-se de uma concepção epistemológica que rejeita tanto o entendimento que o conhecimento se produz através da mera contemplação, como se bastasse observar a realidade para apreender o que nela está naturalmente e *a priori* inscrito, como o entendimento de que o conhecimento é mero produto de uma consciência que pensa a realidade, mas não nela e a partir dela, porém metafisicamente elaborada.

As duas concepções acima descritas predominam nos processos pedagógicos em geral em que quem ensina considera-se iluminado pela posse do conhecimento que já encontra elaborado. Dificilmente analisa e critica, estuda e prepara. Exaure-se em explicações que o educando deve ouvir, absorver e repetir, mais como um ato de fé do que como resultado de sua própria elaboração. Com o intuito de simular situações “práticas”, o aluno deve fazer exercícios, resumos ou outras atividades sempre repetindo uma lógica e uma trajetória que não é a sua, mas a expressão da relação que o professor, em seu modo singular de conhecer, estabeleceu com o objeto a ser conhecido.

As mudanças que decorrem desse processo de análise reforçam a necessidade da superação de uma concepção de ciência enquanto um conjunto de verdades, ou sistemas formais de natureza cumulativa, em nome da compreensão de que as teorias científicas que se sucedem ao longo da história são modelos explicativos parciais e provisórios de determinados aspectos da realidade.

Particularmente no final deste século, esses modelos que se superam com especial dinamismo passam a exigir o desenvolvimento da capacidade individual e coletiva de relacionar-se com o conhecimento de forma crítica e criativa, substituindo a certeza pela dúvida, a rigidez pela flexibilidade e a recepção passiva pela atividade permanente na elaboração de novas sínteses que possibilitem a construção de condições de existência cada vez mais democráticas e de qualidade. Em decorrência, se as formas tradicionais de relação com o conhecimento que se pautavam na absorção passiva de conteúdos parciais formalmente organizados já eram criticadas de longa data, nessa etapa elas são

inadmissíveis, até mesmo por demanda do desenvolvimento capitalista.

Há que se atentar, ainda, para o fato de que a sequência metodológica “preleção, fixação e avaliação”, toma por objeto o conhecimento sistematizado no seu mais alto grau de abstração e generalidade, o que equivale dizer como resultado final de um processo de construção que articulou inúmeros e diversificados movimentos do pensamento coletivo e deu-se em um determinado tempo e espaço para satisfazer a uma determinada necessidade da existência humana. Descolado desse movimento e dessa prática, e, portanto, de sua historicidade, esse conhecimento dificilmente terá significado para um estudante que recebeu a tarefa de incorporá-lo a partir de sua expressão mais formalizada e estática, enquanto formulação teórica. Daí as críticas feitas à escola sobre a sua dificuldade de ensinar os alunos a relacionarem os conteúdos das disciplinas com as relações sociais e produtivas que constituem sua existência individual e coletiva.

Da mesma forma, a dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea aponta para um princípio educativo que, sem chegar ao exagero de tomar os conteúdos como pretexto, privilegia a relação entre o que precisa ser conhecido e o caminho que precisa ser trilhado para conhecer. Prioriza-se assim a relação entre conteúdo e método, na perspectiva da construção da autonomia intelectual e ética.

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode ser resolvida teoricamente através do confronto dos diversos pensamentos. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la. A partir dessa afirmação, há duas dimensões a se considerar.

A realidade, as coisas e os processos são conhecidos somente na medida em que são “criados”, reproduzidos no pensamento, adquirindo assim significado. Essa recriação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social. Em decorrência, a relação entre o aluno e o conhecimento é antes construção de significados do que construção de conhecimentos, posto que esses resultam de um processo de produção coletiva que se dá por todos os homens ao longo da história.

Em segundo lugar, é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatividade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. Ou seja: o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento e que se debruça sobre a realidade a ser conhecida. Os significados são construídos nesse movimento do pensamento, que partindo das primeiras e imprecisas percepções

para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas, e, ao mesmo tempo, mais amplas.

Nesse processo, portanto, para que seja possível a aproximação produtiva da prática na perspectiva da produção do conhecimento, é preciso alimentar o pensamento com o que já é conhecido, quer ao nível do senso comum, quer do conhecimento científico, com conteúdos e categorias de análise que permitam identificar e delimitar o objeto a ser conhecido e traçar o caminho metodológico para chegar a conhecer. Esse trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre trilhar o caminho mais curto ou permanecer no labirinto. É ele também que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está, e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isso revoluciona o que está dado, transformando a realidade.

Finalmente, há que se observar que esse processo não é apenas racional, nele intervindo afetos e valores, percepções e intuições, que, embora frutos das experiências, inscreve-se no âmbito das emoções, ou seja: no campo do sentido, do irracional. Dessa perspectiva, **o ato de conhecer resulta do desejo de conhecer, de uma vasta e por vezes impensável gama de motivações e é profundamente significativo e prazeroso enquanto experiência humana.**

Do ponto de vista metodológico, é de fundamental importância reconhecer que a relação entre o homem e o conhecimento dá-se mediada pela linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação: a língua, a matemática, as artes, a informática. Uma das grandes contribuições das teorias sociointencionistas reside em apontar a interação que existe entre as linguagens, a constituição de conceitos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas.

Segundo Vygotski (1984), a cultura fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, instrumentos aptos para representar a realidade.

As linguagens, portanto, estabelecem as mediações entre o aluno e o conhecimento de todas as áreas, bem como entre a situação na qual o conhecimento foi produzido e as suas novas formas de utilização na prática. Também é pela linguagem que o conhecimento tem consciência de si mesmo, diferenciando-se do senso comum. (Vygotsky, 1984).

A questão que se apresenta é como fazer para que a autoridade do professor, no sentido da sua relação com o conhecimento e do seu desenvolvimento cognitivo, seja usada não para impor as suas ideias, mas para propor situações problemáticas que tirem o aluno da inércia e o levem a sentir necessidade de reelaborar o conhecimento, pondo em ação suas próprias conceituações, mesmo que errôneas, e de confrontá-las com outros conhecimentos, até que construa respostas satisfatórias.

As considerações de ordem epistemológica e metodológica aqui levadas a efeito podem ser sintetizadas em um conjunto de pressupostos a ser considerado na elaboração do Projeto Político Pedagógico para todos os níveis e modalidades de ensino:

1. O Conhecimento é fruto da atividade humana, compreendida em sua dimensão praxica, resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, teoria e prática, homem e sociedade. Não há conhecimento fora da práxis. Portanto, há que se superar o trabalho escolar enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social, organizando o professor situações significativas de aprendizagem onde estas dimensões estejam articuladas, possibilitando, em particular, a inserção do aluno na prática social de sua comunidade para que ele possa dimensionar a possibilidade de transformação a partir do conhecimento, do compromisso político e da organização.
2. O conhecimento é a compreensão das leis que regem os fenômenos, não apenas em um dado momento, mas no movimento de sua transformação. Assim, o método é a busca do movimento, das interrelações, das estruturas que regem os fenômenos em suas múltiplas determinações, na sua concreticidade reproduzida pelo pensamento.
3. O Conhecimento de fatos ou fenômenos é o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade concreta. Se, para conhecer, é preciso operar uma cisão no todo, isolando temporariamente os fatos, este processo só ganha sentido enquanto momento que antecede à reunificação do todo a partir de uma compreensão mais ampliada das relações entre parte e totalidade. Pela análise da parte, atinge-se uma síntese qualitativamente superior do todo; parte e totalidade, análise e síntese são momentos entrelaçados na construção dos conhecimentos. Essa categoria mostra a falácia da autonomização das partes em que foi dividida a ciência, a serem ensinadas apenas lógico-formalmente, através de sua apresentação, memorização e repetição, segundo uma sequência rigidamente estabelecida; ao contrário, indica a necessidade de articulação entre os diversos campos através da inter e da transdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que ocorrem aprofundamentos em campos específicos do conhecimento. Melhor explicando, organizar o processo pedagógico escolar e, em decorrência, organizar a própria escola, de modo a articular momentos disciplinares, absolutamente necessários enquanto resposta à necessidade de formalização, a momentos inter ou transdisciplinares, enquanto espaços de articulação com as práticas sociais, culturais, políticas e produtivas.
4. O Conhecimento é produzido ou apropriado através do pensamento que se move do mais simples para o mais complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido e de uma visão confusa e sincrética do todo para o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade que ultrapassa a aparência para deixar ver as conexões, as relações internas, as dimensões estruturais e formas de funcionamento, no sentido da

aproximação da verdade. Há que se colocar, portanto, a importância do ponto de partida, que não poderá ser o conhecimento em sua forma mais abstrata, organizado em rígidos sistemas teóricos em que os conteúdos aparecem rigorosa e formalmente organizados.

O ponto de partida é uma situação ou conhecimento de domínio do educando e, sempre que possível, sob a forma de problema ou indagação ou ainda desafio que mobilize suas energias mentais e capacidades cognitivas tendo em vista a produção de uma resposta a partir da busca de informações, de discussões com os pares, com o professor ou com membros da comunidade, no sentido de superar o senso comum em busca do conhecimento científico. Para que tal aconteça, além de exercer seu papel de organizador de atividades mediadoras, propondo questões, disponibilizando informações, discutindo e orientando, o professor deverá ser um estimulador de motivações e desejos. Para que o processo ocorra, não basta a consciência da necessidade de conhecer, é preciso ter o desejo de fazê-lo. E tudo isso leva tempo. Um aluno não passa de um estado de relativa ignorância sobre um tema para o seu conhecimento no curto espaço de uma aula, através de uma exposição ou de uma única atividade. Isto significa proceder a uma mudança radical na concepção curricular: desviar o enfoque da quantidade de conteúdos a aprender para o da qualidade dos processos que conduzam à construção de significados e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas através não só da aprendizagem de conhecimentos, mas do exercício do método científico.

5. O Conhecimento exige o desenvolvimento da capacidade de construir o caminho metodológico através da compreensão da relação entre concreto e abstrato e entre lógico e histórico. Já se afirmou anteriormente que o pensamento, no processo de conhecer, parte de precárias e provisórias abstrações resultantes de saberes e experiências anteriores para, através de uma profunda imersão na realidade empírica, atingir outro patamar de compreensão dessa mesma realidade, que Kosik⁹ denomina de real pensado, ou seja, agora conhecido. No processo de conhecer, portanto, o pensamento transita das primeiras abstrações para o real pensado (concreto) através da mediação do empírico, voltando sempre ao ponto de partida, porém em níveis superiores de abstração, ou seja: de compreensão, de sistematização. **Ao buscar o conhecimento, portanto, o educando precisa dominar o método, enquanto resultado da articulação de momentos não-lineares, mas de idas e vindas que transitam da identificação do problema e de seu recorte à busca de referências teóricas de informações em distintas fontes, até que se chegue à construção da resposta procurada.** Nesse processo de construção do caminho metodológico, há que se considerar a relação entre as dimensões lógica e histórica na produção do conhecimento. Por histórico entende-se o objeto em processo de construção no transcurso de seu desenvolvimento em tempo real, com toda sua complexidade e contradições. Por lógico entende-se o esforço do pensamento em sistematizar, ordenar o movimento histórico, atribuindo-lhe forma, de modo a apresentá-lo com clareza em tempo virtual. O movimento

⁹ Ver KOSIK, op. cit.

histórico não é linear; é cheio de desvios, caótico e desordenado. O lógico ordena o histórico, põe-lhe racionalidade, recupera-lhe a coerência. O histórico corresponde ao momento da investigação; o lógico, ao da exposição. O domínio das formas metodológicas que correspondem a estas duas lógicas, diferentes, mas complementares, é parte constitutiva do processo de produção/apropriação do conhecimento, fundamental para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. É o desenvolvimento dessa capacidade que conferirá especificidade ao Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica.

6. O Conhecimento deverá promover a passagem da aceitação da autoridade para a autonomia, na perspectiva da autonomia ética, permitindo que o sujeito avance para além dos moldes sociais em suas atividades, criando novas possibilidades fundadas em sólidos argumentos, sem ferir as restrições sociais necessárias à vida coletiva. Isso significa possibilitar a passagem de um estágio onde as normas são obedecidas em função de constrangimentos externos, para um estágio onde as normas são reelaboradas e internalizadas a partir do convencimento de que elas procedem e são necessárias, transformando as que são ultrapassadas pelo movimento da história, através do conhecimento. Esses constrangimentos, não fosse a impossibilidade de pôr rédeas ao pensamento sequioso de conhecer, jogariam o homem e a sociedade no imobilismo conservador. Manter esse equilíbrio exige esforço da escola, particularmente nessa etapa em que a falta de utopia, agravada pela ideologia do consumo desenfreado, constitui-se em identidade simbólica de grupos e indivíduos, que se reconhecem pelo ter, fazendo com que jovens e adultos pratiquem os mais diversos tipos de contravenções éticas, quer em nome da sobrevivência, quer em nome de momentos de prazer, justificados pelo hedonismo, resultante do individualismo exacerbado deste final de século.

2.4. O princípio da transdisciplinaridade

Do ponto de vista metodológico, a categoria transdisciplinaridade desempenha papel fundamental para os projetos político-pedagógicos que se propõem a superar a fragmentação e a rigidez disciplinar do taylorismo/fordismo.

A primeira tarefa que se faz necessária diz respeito à elucidação dos diferentes significados que têm sido atribuídos aos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, que invadiram o cenário do debate sobre as possíveis formas de organização do trabalho escolar.

As disciplinas tradicionais já não abrigam os fenômenos da vida cotidiana, posto que a ciência contemporânea rompe as barreiras historicamente construídas entre os diferentes campos do conhecimento, superando os limites estreitos das especializações, construindo novas áreas a partir da integração de objetos na vida social e produtiva. Como bem exemplifica Machado, “a Física e a Química esmiúçam a estrutura

da matéria, a entropia é um conceito fundamental na Termodinâmica, na Biologia e na Matemática da Comunicação, a Língua e a Matemática entrelaçam-se nos jornais diários...” (Machado, 1995:80). O pano de fundo para esta discussão, portanto, é a relação entre parte e totalidade.

Do ponto de vista da pedagogia, a contribuição desta discussão é fundamental, por permitir retomar o caráter totalizante do processo de produção e apropriação do conhecimento, através do movimento do pensamento que busca compreender cada fenômeno como momento de uma realidade em permanente processo de construção.

Com relação à precisão dos conceitos, os vários autores que se debruçam sobre esta questão identificam 3 eixos: o multi, interdisciplinar e o transdisciplinar.

A multidisciplinaridade trata os objetos a partir de múltiplos pontos de vista que não perdem sua identidade disciplinar. A interdisciplinaridade implica na contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto, que, no entanto, mantêm seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos e sua autonomia.

A transdisciplinaridade implica na construção de um novo objeto, com metodologia peculiar, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir um novo campo do conhecimento¹⁰. Mais que a soma de partes fragmentadas supõe uma rearticulação do conhecido. Ultrapassa a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova e superior da totalidade, que não estava dada no ponto de partida.

A transdisciplinaridade supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente. Por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.¹¹ Dela deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que permitam a relação do aluno com o conhecimento e levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática.

A transdisciplinaridade, portanto, supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. Implica na construção de outros objetos com suas formas peculiares de tratamento metodológico, a

¹⁰ Ver MACHADO, op. cit.

¹¹ Sobre este ponto, KOSIK dirá que o pesquisador não é um trapeiro que fica a juntar tudo o que aparece, para usar um dia; ao contrário, o processo de conhecer na perspectiva da totalidade supõe seleção do que vai ser conhecido, a partir de critérios que são definidos por aquilo que se quer conhecer, mesmo que de modo precário no ponto de partida, posto que vão sendo construídos no processo. KOSIK, op. cit.

partir não mais da lógica formal e sim do movimento da realidade, caótica e desordenada, que propõe ao homem novos e complexos desafios que exigem tratamento original a partir da integração dos vários campos do conhecimento.

A transdisciplinaridade, como estratégia de produção do conhecimento, diferencia-se da transdisciplinaridade enquanto estratégia de construção de significados pelo aluno, através dos processos pedagógicos escolares. No primeiro caso, refere-se à construção de novos objetos; no segundo, ao aprendizado do caminho metodológico que permite apreender as relações entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, individual e coletivo, condições para a produção de conhecimentos. Nesse sentido, não são conceitos diferentes, mas partes do mesmo processo de formação humana que tem por finalidade o desenvolvimento da capacidade de intervir na realidade para transformá-la.

Importante destacar, contudo, que em ambas as circunstâncias, a transdisciplinaridade, demanda conhecimento disciplinar, evidenciando-se a interdependência entre estes dois eixos. Sem pretender propor uma solução para este debate, algumas considerações se impõem a partir do tratamento metodológico explicitado no item anterior:

- os enfoques disciplinar e transdisciplinar respondem a diferentes lógicas: a da forma, que corresponde à lógica da disciplina enquanto sistema lógico-formal que apresenta conceitos, classificações e leis gerais em suas expressões mais abstratas, síntese do pensamento humano em determinada área do conhecimento e por isso mesmo, descolada das situações concretas em que foram produzidas, e a do conteúdo, da concreticidade, do movimento, da história, do fenômeno no seu acontecendo, que prescinde dos rigores da lógica formal no momento da investigação, que é sempre caótico e desordenado, mas não dos sistemas de conhecimento disponíveis, que fornecerão categorias de análise e permitirão a elaboração de novas sínteses através da integração de múltiplos conhecimentos. Em decorrência, esses eixos são complementares, e não excludentes. Isso significa que o currículo contemplará uma organização vertical e horizontal composta por disciplinas nas séries e em uma mesma série, complementada por um eixo transversal de natureza transdisciplinar que tomará questões que mobilizem o interesse dos alunos, por eles indicadas, que serão abordadas de modo a integrar conteúdos, professores e alunos de diferentes turmas, em projetos, seminários e pesquisas ou outras modalidades de trabalho;
- o ponto de partida para as práticas disciplinares é a lógica da disciplina; para as práticas transdisciplinares, as relações sociais, o mundo do trabalho;
- não é possível trabalhar de forma transdisciplinar caso não haja tratamento disciplinar rigoroso, que forneça categorias de análise, referencial teórico e sistemas simbólicos que viabilizem novas sínteses; isso leva o professor a assumir a responsabilidade com um tratamento disciplinar competente e rigoroso, o que remete a discussão à sua própria capacitação. Se o professor não é competente em sua área específica, dificilmente se integrará a trabalhos transdisciplinares;

da mesma forma, se o aluno não dominar conhecimentos básicos fundamentais, não participará adequadamente, pois só é possível integrar sem confundir aquilo que foi diferenciado previamente;

- a disciplinaridade implica em relação individual do aluno com o conhecimento; a transdisciplinaridade, na medida em que significa a construção/apropriação de um novo objeto a partir de um problema da prática social, que exige a integração de várias áreas do conhecimento, só é possível através do trabalho coletivo; a dinamicidade da produção científica contemporânea não permite que um profissional domine todos os campos do conhecimento e detenha todas as habilidades. Nem esse é o conceito adequado, como já se afirmou anteriormente. Se esse tipo de tratamento exige rigor na área de domínio específico, quanto mais competente, numeroso e diversificado for o grupo de pesquisadores, ou de docentes e alunos, melhor será o resultado do trabalho; a transdisciplinaridade é espaço de aprendizagem coletiva pela construção da unidade a partir da diversidade, sem dissolvê-la; é a síntese dialética que fortalece o todo e reforça a parte, fazendo conviver diferenças nos limites do saudável debate que estimula o crescimento e a organização coletiva, estabelecendo relações de troca e de solidariedade como condição para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que se lance para além das dimensões formais. A confusão entre estes dois espaços levou à banalização do trabalho em equipe, que, ao substituir a necessária relação do aluno com o conhecimento, inviabilizou também a produção coletiva tornando precários os processos pedagógicos, com o que, ao mesmo tempo, facilitou-se e justificou-se a exclusão da escola dos já socialmente excluídos.

A transdisciplinaridade só será possível se:

- for planejada institucionalmente, como parte integrante do projeto político-pedagógico;
- os projetos transdisciplinares, originarem-se em questões da prática que sejam relevantes para a comunidade e sempre que possível culminarem com uma atividade de intervenção na realidade, de modo a articular ciência e política na perspectiva da construção da ética, da solidariedade e do compromisso com a transformação da sociedade. Nessa dimensão, cria-se um espaço de intervenção prático, fundamental para o desenvolvimento do sentido de pertencimento à sociedade e da consciência social, bem como de comprometimento com o trabalho. Nessa dimensão, projetos transdisciplinares são espaços pedagógicos para enfrentar o individualismo e a competitividade que caracterizam as relações sociais nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas e, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade de trabalhar com as diferenças e divergências, mostrando que a unidade que se constroi pela junção dos iguais, além de pobre, conduz ao sectarismo. A verdadeira unidade é processo resultante de sínteses provisórias de diferenças, divergências e desigualdades, que vão sendo construídas através do embate dos contraditórios, em torno de um projeto comum, residindo aí sua riqueza e sua fecundidade;

- os projetos transdisciplinares articularem trabalho e sociedade, através da proposição de objetos que respondam a demandas da localidade, da região ou do Estado. Por exemplo, a abordagem de temas como preservação ambiental, produção e conservação de energia, saúde coletiva e outros. O projeto a ser desenvolvido deve responder a uma demanda dos alunos (e não das disciplinas), que se organizarão com os professores de diferentes áreas para coletar dados, entrevistar a comunidade, sistematizar informações, elaborar relatórios, produzir material para divulgação, divulgar resultados e realizar ações. **É importante, nesse processo, que o estudante identifique o senso comum, o núcleo de bom-senso do conhecimento popular e o conhecimento científico, estabelecendo relações entre eles e construindo respostas criativas para problemas práticos, a partir da descoberta das conexões entre os diversos campos do conhecimento.**

2.5. Os processos pedagógicos

Os processos pedagógicos são intencionais, deliberados, que têm por objetivo promover, em contextos culturais definidos e de modo sistematizado, relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento produzido pelos homens em seu processo social e histórico de criar as condições materiais de sua existência.

Tomando como pressuposto que o conhecimento não se produz na escola, mas nas relações sociais em seu conjunto, torna-se necessário diferenciar dois tipos de processo pedagógico: os amplamente pedagógicos e os especificamente pedagógicos. Os processos amplamente pedagógicos são constituídos pelas dimensões educativas presentes em todas as experiências de vida social e laboral. Essas dimensões são assistemáticas, não-intencionais, mas nem por isso pouco relevantes do ponto de vista da produção do conhecimento.

Nesses processos amplamente pedagógicos insere-se o conjunto das relações vividas em sociedade e no trabalho. Essas relações, embora não tenham a intenção específica de educar, contêm um projeto educativo que, embora nem sempre explícito, desempenha relevante papel de disciplinamento e de desenvolvimento intelectual e técnico dos cidadãos/trabalhadores.

Os processos especificamente pedagógicos são os que se desenvolvem, intencional e sistematicamente, com o objetivo de possibilitar o acesso ao conhecimento e à cultura produzidos pela sociedade em seu processo de desenvolvimento das forças produtivas, ao longo da história, e têm por finalidade possibilitar a transição do senso comum e dos saberes tácitos, aqueles saberes originados das experiências empíricas, porém destituídos de sistematização teórica, para o domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, o que supõe o domínio do método científico. De modo geral, ocorrem em instituições educacionais.

Para o desenvolvimento dos processos especificamente pedagógicos, é central a compreensão de como se formam os conceitos, e em particular os conceitos científicos, bem como a compreensão de como esses se articulam com os conceitos cotidianos, ou com o saber tácito, no caso específico dos conhecimentos sobre o trabalho.

Infelizmente, a psicologia cognitiva está longe de resolver a questão, em razão do que a pedagogia enfrenta dificuldades, pois a organização e o desenvolvimento de processos especificamente pedagógicos supõem o conhecimento dos processos através dos quais o homem aprende. Há, contudo, alguns pressupostos a partir dos quais é possível avançar na construção de situações mediadoras entre o aprendiz e o conhecimento, de forma a permitir a apropriação dos conceitos científicos.

O primeiro deles é que as formas culturais internalizam-se ao longo do desenvolvimento dos indivíduos e constituem-se no material simbólico que medeia a sua relação com os objetos do conhecimento. De outro modo queremos dizer que a cultura fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, em instrumentos aptos para representar a realidade.(Vygotsky, 1984).

A partir deste pressuposto, apresenta-se uma primeira questão: em uma sociedade dividida em classes, os homens vivem em espaços culturais que, embora se cruzem, são diferenciados, promovendo diferentes oportunidades de acesso aos bens culturais. Essas diferenças culturais, que resultam da desigualdade de classe, têm que ser consideradas nos processos de ensino. Os alunos têm universos diferenciados de significados, nem sempre contemplados na linguagem e nas práticas pedagógicas, que na maioria das vezes supõem uma uniformidade conceitual que não existe no ponto de partida dos processos de ensino. Aproximar esses universos de significados é fundamental para assegurar o desenvolvimento dos conhecimentos científico-tecnológico e sócio-histórico.

Em seguida, apresenta-se um segundo questionamento: como cada indivíduo, com seu universo próprio de significados e com suas formas próprias de se relacionar com o conhecimento, mais ou menos lógico-formais, mais ou menos caóticas, internaliza tais formas simbólicas disponibilizadas pela cultura, de modo a transitar do senso comum, do conhecimento cotidiano, do saber tácito, para o conhecimento científico, de modo a ser capaz de fundamentar e compreender teoricamente a sua prática, “atuando intelectualmente” e “refletindo praticamente”?

Para Vygotski essa internalização não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel. Se o homem é capaz de formular seus conceitos cotidianos espontaneamente, tal não se dá no caso do desenvolvimento de conceitos científicos, que demandam ações especificamente planejadas e competentes para esse fim, ensejando o desenvolvimento das competências complexas que envolvem intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas e dependem de processos sistematizados de aprendizagem.

Essas dimensões – consciência, vontade e intenção – pertencem à esfera da subjetividade, o que vale dizer que o processo de internalização, que corresponde à

formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir das interações entre sujeitos. A passagem do nível intersubjetivo para o intrasubjetivo, lugar de internalização, envolve relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. (Oliveira, 1992).

Segundo o autor, as ações pedagógicas implicam em apresentações sistemáticas que obriguem os educandos a uma atitude metacognitiva de reflexão sobre seus próprios pensamentos, passando a ter domínio e controle consciente do sistema conceitual que utiliza, bem como a um uso deliberado das suas próprias operações mentais, havendo uma reconstrução dos conceitos cotidianos a partir de sua interação com os conceitos científicos. Para tanto, estabelece-se um permanente movimento entre sujeito e objeto, o interno e o externo, o intrapsicológico e o interp-sicológico, o individual e o social, a parte e a totalidade.

Trata-se, portanto, de relações entre o objeto a ser aprendido e o sujeito da aprendizagem que, para esse autor, são sempre mediadas por outros indivíduos. A interação do sujeito com o mundo realiza-se na mediação com outros sujeitos. A aprendizagem não ocorre como resultado de uma relação espontânea entre o aprendiz e o meio. Da mesma forma, é sempre uma relação social resultante de processos de produção, que o homem coletivo foi construindo ao longo da história. Mesmo quando a aprendizagem parece resultar de uma ação individual, ela sintetiza a trajetória humana no processo de produção cultural.

Se considerarmos a aprendizagem como resultado de processos intencionais e sistematizados de construção de conhecimentos, a intervenção pedagógica, o ato de ensinar passa a ser visto como mecanismo privilegiado e a escola é o espaço privilegiado para a sua realização.

Partindo do pressuposto de que a passagem de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento ocorre por meio de ações intencionais e sistematizadas – a intervenção pedagógica – que permitem ao educando estabelecer relações significativas com o objeto a ser conhecido, torna-se necessário melhor compreender como se dá esse processo, que articula conteúdos, método, atores, tempos e espaços educativos.

A primeira constatação a fazer é que **o processo cognitivo a ser desencadeado por quem aprende, o saber que se pretende ensinar e a ação pedagógica a ser desencadeada pelo professor, são categorias que estão em permanente relação e que por sua vez sintetizam as relações sociais em seu conjunto**. Não podem, portanto, serem tratadas isoladamente ou descontextualizadas, pois encerram uma função social determinada por um projeto de sociedade e por uma dada concepção de homem. Assim, não há conteúdos ou procedimentos que sejam bons em si mesmos. Eles demonstrarão sua eficácia na medida em que respondam a uma dada situação em que se articulam o contexto social, o aprendiz e o professor. Aprender essa relação e trabalhar competentemente com ela é a primeira preocupação a pautar a intervenção pedagógica.

A segunda preocupação sintetiza os pressupostos metodológicos que foram analisados ao longo do texto: ensinar é colocar problemas, propor desafios, a partir dos quais seja possível reelaborar conhecimentos e experiências anteriores, sejam conceitos científicos, conhecimentos cotidianos (senso comum) ou saberes tácitos. Para isso é necessário pôr à disposição todas as informações que sejam necessárias através de todos os meios disponíveis, orientando para o manuseio dessas informações, em termos de localização, interpretação, estabelecimento de relações e interações, as mais ricas e variadas possíveis. A multimídia pode contribuir significativamente nesse processo, sem que se secundarize a importância das fontes tradicionais. Ensinar é promover discussões, de modo a propiciar a saudável convivência das divergências com os consensos possíveis, resultantes da prática do confronto, da comparação e da análise de diferentes conceitos e posições. Ensinar é planejar situações através das quais o pensamento tenha liberdade para mover-se das mais nebulosas abstrações para a compreensão possível do fenômeno a ser apreendido, em suas inter-relações e em seu movimento de transformação, por meio de mediação com os fatos empíricos. É deixar que se perceba a provisoriedade, e que nasça o desejo da contínua busca por respostas que, sempre provisórias, nunca se deixarão totalmente apreender. É criar situações para que o educando faça seu próprio percurso, nos seus tempos e em todos os espaços, de modo a superar a autoridade do professor e construir a sua autonomia.

O trajeto pedagógico a ser seguido, a partir dessa compreensão, envolve o conhecimento do contexto e do aluno, não como dualidade, mas como relação e o percurso do método científico, que pode ser sintetizado pela:

- problematização, tendo como ponto de partida as relações sociais e produtivas;
- teorização: definir os conhecimentos que precisam ser apreendidos para tratar do problema, em que fontes ir buscá-los e de que forma, articulando trabalho individual e coletivo;
- formulação de hipóteses, etapas em que se estimula a criatividade na busca de soluções originais e diversificadas que permitam o exercício da capacidade de decidir a partir da listagem de consequências possíveis que envolvam as dimensões cognitiva, ética e política;
- intervenção na realidade que se constitui em ponto de partida e em ponto de chegada, em um patamar agora superior. Da realidade caótica e mal desenhada, chega-se à realidade compreendida, dissecada e concretizada.

Esse tratamento metodológico que responde aos princípios expostos tem seu fundamento na concepção de práxis, que se constitui no movimento através do qual o homem e todos os homens, no trabalho, ao articular reflexão e ação, teoria e prática, transitam do senso comum ao conhecimento científico e assim transformam a realidade, produzem sua consciência e fazem a história.

3. Educação Básica: as etapas



Escola Estadual Rodolfo Augusto

3.1.1 Ensino Fundamental: a organização dos ciclos de formação humana

O texto a seguir organiza-se em três partes e suas respectivas subdivisões, buscando reafirmar o ponto de partida e desenvolvimento do trabalho de construção das orientações curriculares para uma educação formadora. A primeira parte realiza pequena síntese do que já se afirmou acima, com alguns acréscimos às concepções e matrizes do pensamento já abordadas anteriormente, com a finalidade de retomar o encaminhamento pretendido e aclarar mais ainda, como essas concepções e matrizes justificam ou contradizem a educação humanizadora. Dessa forma pretende-se fazer o contraponto entre educação formadora e treinamento, entre o educador e o repassador de informações. Analisa, ainda, as origens da discussão do currículo e sua subordinação ao modelo da administração científica taylorista-fordista como modelo da organização seriada. Na segunda parte trata de estabelecer vínculos da educação para formação humana com alguns fundamentos filosóficos, estabelecendo a relação entre essas concepções de conhecimento e suas influências em correntes pedagógicas, das quais emergem propostas como os ciclos de formação. Na sequência são situadas algumas fontes diretrizes do conhecimento e apontados caminhos metodológicos para a articulação da escola com o contexto social, do conhecimento com o senso comum e da construção de conhecimentos significativos para a formação humana. Na terceira parte, o texto analisa a necessidade da estrutura dos ciclos de formação humana para dar conta destas concepções, a relação do psicossocial com a dimensão cognitiva como necessidade do desenvolvimento humano e a concepção de avaliação pertinente.

3.1.2 Fundamentos para uma educação comprometida com a formação humana

3.1.2.1 O educador e a formação humana

Organizar o ensino a partir do conceito de formação humana é uma tarefa complexa e desafiadora, embora compatível com aqueles que assumem a educação como opção profissional consciente, dotados de ânimo valorativo inerente às tarefas de um verdadeiro educador. Ter uma postura professoral de quem repassa o que sabe para os que nada sabem constitui-se numa ação relativamente fácil e simples, mas **ensinar com o compromisso de educador, cujo objeto de trabalho é garantir o acesso ao conhecimento pelo sujeito aprendiz, demanda uma grande mobilização de energias e vontades de competências teóricas e operativas. Isso exige dos envolvidos nesse processo um profundo senso de responsabilidade com sua função, e com a qualidade social da Educação.**

Para um professor que tenha se constituído como educador, “passar pelas mãos do professor” significa mergulhar no mundo dos educandos, perceber que cada um deles é um universo de criatividade, sensibilidade, potencialidade e afetividade e que cada um deles tem uma história, uma identidade e, portanto, um jeito singular de relacionar-se com o mundo, com o novo, com o conhecimento, o que lhe confere necessidades e capacidades cognitivas específicas, às quais o educador buscará responder. Para um professor do tipo “tradicional”, essas características individuais não são importantes, pois em princípio todos os educandos são iguais, definidos a partir de um modelo abstrato de estudante como receptores passivos, homogeneizados artificial e unilateralmente. Muitos “passam pelas mãos” do professor incólumes, não sendo atingidos na sua formação como seres humanos, como seres históricos, embora possam ser instrumentalizados por determinados conteúdos e até mesmo chegar ao exercício da medicina ou de outras profissões, muito consideradas socialmente, enquanto os que não se enquadram no modelo homogeneizador são jogados na vala da exclusão.

Essas primeiras reflexões nos forçam a separar o ato interativo de educar do ato arbitrário em que educar é reduzido à transmissão de conteúdos descontextualizados. A educação é um processo civilizatório, um espaço de recriação e ressignificação da cultura herdada das gerações anteriores. (Paro, 2000). Quando ela é simplesmente transmitida como repetição perde seu significado, inibe a criatividade e seu potencial humanizador como ação cultural, transformando-se em educação bancária. (Freire, 1994). **Faz-se necessário distinguir formação de treinamento para que se possa considerar o educando como sujeito histórico que necessita ser integrado no contexto cultural, habilitado a criar e transformar a sua existência.** Cada indivíduo faz história participando da produção cultural, interagindo dialeticamente com a sua realidade social. Ao mesmo tempo em que é um indivíduo único, singular, sua constituição e formação só se realizam na relação interativa com o outro e, nesse processo, atua também como produtor da realidade social. (Vygotsky, 1984).

A educação é um dos principais espaços de mediação na formação do sujeito histórico. Nessa perspectiva é que ganha sentido o conceito de formação integral que

articula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano. Este na sua singularidade, é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo enfrenta os desafios com múltiplas respostas. Suas respostas são diversificadas e não padronizadas, alterando-se no próprio ato de responder. A ação humana é, portanto, um movimento interativo que se caracteriza pela pluralidade na singularidade.

Formação humana é, portanto, a antítese da repetição. A repetição e a padronização são elementos estranhos à essencialidade do ser humano. Desempenhos padronizados, repetição e treinamento, quando precedem a formação humana geral, embotam a criatividade, suprimem a liberdade e reduzem o ser humano à passividade. Treinar para um comportamento e um objetivo específicos pode ser uma necessidade em determinadas circunstâncias, mas isso não dispensa e não se confunde com a necessidade de formação integral. **Seria um equívoco lamentável, por exemplo, reduzir a Educação Básica à aquisição de habilidades específicas como o treinamento profissional ou o vestibular. À Educação Básica cabe desenvolver uma sólida formação humana que possibilite aos sujeitos educandos responder aos desafios da vida.**

Em geral, quem está mais apto a responder à aquisição de habilidades específicas são aqueles que tiveram uma formação geral sólida na Educação Básica. De certa forma, é o que ocorre hoje na educação brasileira. Os setores médios e das elites sociais têm acesso a uma formação diversificada e consistente na Educação Básica, o que os habilita às melhores ocupações e ao ingresso nas melhores universidades, inclusive podendo ser treinados para os exames vestibulares.

3.1.2.2. O tecnicismo como contraponto à formação humana

O tecnicismo como concepção educacional é um produto histórico decorrente da expansão das atividades industriais e da necessidade de subordinação dos objetivos educacionais aos objetivos da produção. A submissão da educação aos parâmetros e às necessidades da Revolução Industrial implicou principalmente nos Estados Unidos, em pensar a escola à luz da organização fabril. Assim, segundo Silva (1999), as primeiras elaborações teóricas sobre currículo foram no sentido de estabelecer nexos práticos entre a educação escolar e a produção fabril. Conforme assinala o autor, Bobbitt publicou, em 1918 nos Estados Unidos, *The Curriculum*, cujas ideias foram consolidadas por Tyler (1974), obra que exerceu grande influência, inclusive no Brasil. O trabalho de Bobbitt tornar-se-ia um marco no surgimento dos estudos e das teorias de currículo. Na visão de Bobbitt a escola deveria organizar seus objetivos e estabelecer métodos para medir os resultados, como nas empresas. A eficiência do ensino estava vinculada ao aprendizado das habilidades necessárias ao trabalho no sistema fabril. Portanto, as crianças deveriam ser treinadas para adquirir essas habilidades exigidas ao exercício das ocupações profissionais na vida adulta. Segundo Boom (1997), Bobbitt considerava a educação não como preparação para vinte anos de infância ou de adolescência, mas a instrumentalização para cinquenta anos de vida adulta.

A procedência do conceito de currículo ainda dominante em nossas escolas é pouco conhecida, talvez pela sua origem obscura: a organização científica do trabalho, o “menagement”, os processos de “training”, de origem anglo-saxônica, desenvolvidos desde o início do século passado nas fábricas, no exército, com o propósito de superaproveitamento da energia humana na produção da eficácia, da rentabilidade, do controle social, da padronização e do controle dos grupos humanos.

Nessa perspectiva institui-se a escola seriada, cuja estrutura imita a organização do trabalho fabril, baseado nos princípios da teoria administrativa taylorista-fordista¹². A organização da escola, tal como conhecemos e convivemos, imita e reproduz, de forma acrítica, os padrões de organização da produção e do trabalho do modelo taylorista-fordista. Tal como na fábrica taylorista-fordista, a instituição escolar tem sua base organizacional nas relações de poder verticalizadas, no cumprimento de tarefas em tempos rigidamente predeterminados, na extrema especialização de funções, no parcelamento dos processos de trabalho, na separação entre sujeito e objeto e no domínio individual de fragmentos do conhecimento, sem a preocupação das relações das partes com o todo e, portanto, sem a visão geral e compreensão dos princípios que atravessam as relações do sujeito aprendiz com o conhecimento.

Organizada a partir desse paradigma, a instituição escolar reproduz em seu cotidiano um trabalho fragmentado, disciplinar, com tempos preestabelecidos em que cada um desempenha suas tarefas isoladamente. As “comunicações” são verticalizadas, reproduzindo-se em procedimentos e comportamentos ritualizados e automatizados. As práticas repetitivas e sem significado atrofiam a criatividade e colocam educadores e educandos em uma camisa de força, em face do dilema “adaptação ou exclusão”. Desta forma, uns e outros são submetidos a uma maratona em que tudo tem que acontecer em determinados dias letivos, como na esteira fabril, produzindo em série, trabalhando com conteúdos isolados, “conhecimentos” fragmentados, formando uma visão parcial e unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações e dos princípios que permitem a visão universal e globalizadora da realidade como totalidade.

A partir dessa matriz conceitual desenvolveu-se o modelo de escola que caracteriza os sistemas educacionais no Brasil, embora o que dê sentido à escola pública tradicional brasileira seja o seu núcleo humanista. Um humanismo contraditório, não consensual. De um lado, um humanismo ingênuo, filosoficamente idealista, crente na educação como possibilidade de formação do ser humano ideal para uma sociedade ideal. De outro lado, o humanismo transformador, crítico, dialético, vinculado a propostas progressistas, às visões emancipatórias. Esse quadro é impactado e desestabilizado pela modernização imposta pela hegemonia do mercado.

Como resultado, gestam-se dois movimentos novos na educação. (Azevedo, 2007). A escola tradicional, lato sensu humanista, metamorfoseia-se em duas direções, passan-

¹² Em *Princípios da administração científica*, Taylor, 1957, desenvolveu a teoria de organização do trabalho que Henry Ford operacionalizou, transformando em prática nas suas indústrias de automóveis no início do século XX. O taylorismo-fordismo passaria então a orientar a produção em série no sistema industrial. Nos últimos tempos a organização do trabalho tem se modificado em função do processo de inovação tecnológica. O *trabalho rígido* onde o trabalhador aprende um ofício para toda a vida é modificado pelo *trabalho flexível*, onde o trabalhador é desafiado a novos aprendizados profissionais a cada onda de inovação tecnológica. Ver GOUNET, op. cit..

do por um processo de reconversão cultural. Os dois sentidos desenvolvem-se em posições opostas e contraditórias. No primeiro, a escola adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado. É a transformação da escola em uma instituição educadora da cultura de mercado, a mercoescola.

No segundo, desenvolve-se um movimento que tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los em face do contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores identificados com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política, democrática e inclusiva, comprometida com os ideais emancipatórios e com a formação humana.

Nesse segundo movimento se inserem as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado do Mato Grosso na perspectiva que se opõe a essa matriz tecnicista, resgatando os princípios humanizadores da Educação. Essa opção, fundada no compromisso com a emancipação humana mediante a transformação da sociedade, implica em escolhas relativas às concepções de formação humana, de processo educativo, de aprendizagem, de método e de avaliação, que orientarão a formulação de políticas, o desenvolvimento de programas e as ações dos profissionais da educação.

3.1.3. O contexto sociocultural e os ciclos de formação

3.1.3.1 Os fundamentos do pensamento e a educação

A concepção de educação como processo de formação humana remete à organização do ensino em ciclos de formação, pressupondo determinadas posturas frente ao mundo, à sociedade e ao sentido do conhecimento. Pressupõe um educador que se pergunta sobre o que fundamenta o seu pensamento pedagógico, a sua concepção de ser humano, de mundo e de sociedade e como isso se relaciona com a sua concepção de educação e suas práticas pedagógicas. As nossas escolhas teóricas e práticas relacionam-se dialeticamente com os fundamentos do nosso pensamento sobre o mundo prático-sensível que vivemos no cotidiano. Isso coloca a necessidade do educador lidar com as teorias do conhecimento, ter clareza de qual caminho está percorrendo, de qual é o seu ponto de partida e aonde pretende chegar, ou seja, que tipo de ser humano quer formar e que tipo de sociedade quer construir. Consciente ou inconscientemente, teoria e método materializam-se nas práticas, nas atitudes e nas relações educador/educando. Portanto, faz-se necessária uma formação que possibilite aos educadores a apropriação consciente e crítica de uma teoria do conhecimento, de um caminho epistemológico que oriente o fazer pedagógico.

Uma das questões centrais para resgatar o sentido e o significado do que se faz na escola encontra-se nas interrogações: “a partir de onde e com que pensamento se constrói o conhecimento?” e “com quais referências

teóricas?” Quando relacionamos a “matéria-prima do conhecimento” às fontes que consideramos significativas para o ato de conhecer já estamos hierarquizando um conjunto de ideias, valores e conceitos sobre o mundo das coisas e sobre o mundo humano, mesmo que tais conceitos não estejam claros ou metodicamente sistematizados em nossas mentes.

A partir desses primeiros passos e atitudes podemos, a grosso modo – e o fazemos via de regra – percorrer dois campos de formulações de teorias do conhecimento com pressupostos distintos. Um deles, baseado numa investigação especulativa, na qual o conhecer deriva para a sistematização de uma lógica que passa ao largo do contexto cultural, socialmente produzido com pressupostos que tendem a negar ou subestimar o sujeito. Na educação escolar, esta visão tem como subproduto o trabalho com conteúdos como uma “coisa” descontextualizada, sem significado. É o primado do pensamento linear, mecanicista, que concebe a realidade como se fosse máquina, com funcionamento predeterminado, excluindo o papel transformador do sujeito.

Na contramão do mecanicismo, do positivismo, está a abordagem dialética, ancorada na filosofia da práxis, na ciência como teoria e método de compreensão da contradição existente em todos os fenômenos e coisas. É a produção do conhecimento como práxis, ou seja: a reflexão e a teorização da prática, movimento histórico no qual o sujeito descobre a natureza, transformando-a e realizando a sua humanização.

Partindo dessa visão é inevitável uma postura crítica acerca do caráter artificial, domesticador e reprodutor das estruturas e das práticas escolarizadas tradicionais que são próprios da perspectiva mercadológica da Educação. A viabilização de uma educação estruturada em ciclos de formação implica na existência de educadores identificados com as teorias que fundamentam a formação do ser humano como sujeito histórico. Sendo a escola feita pelos educadores, mudá-la significa modificar as concepções e as práticas dos educadores. Ou seja: mudar os fundamentos da sua formação. O desafio não é limitar a formação a um conjunto de dogmas ou jogá-la para um relativismo eclético, mas situá-la no campo das epistemologias progressistas, das opções que dialogam com a transformação e a aposta na potencialidade e na criatividade do ser humano.

O desdobramento de uma prática pedagógica progressista implica em admitir que todos os homens e mulheres são portadores de concepções de mundo, significa considerar que todos são portadores de conhecimentos, de saberes gerados pela criação cultural na produção da sua existência. Também quer dizer que, fora do espaço escolar, preexiste um saber produzido pela vida comunitária.

Os saberes, fruto do viver cultural e da experiência, adentram as escolas com seus portadores. Assim, chega-se a uma questão-chave para o trabalho pedagógico. Ou a escola desconhece esses saberes e tenta ensinar com base no raciocínio especulativo, com conteúdos descolados do contexto cultural real, ou a escola parte da articulação do “conhecimento da vida” com o conhecimento científico, sistematizado e acumulado. Nesse caso, trata-se de construir o conhecimento a partir do “senso comum” apoiando-

-se no que Gramsci chama de núcleo “racional do senso comum”, ou “bom-senso” como caminho de produção de um “senso comum diferenciado”. Ou seja, percepções mais complexas da realidade, o conhecimento novo.

A concepção que estabelece a relação da atividade intelectual com a vida concreta, da ciência com o senso comum, com o saber popular, opera a aliança de saberes com a transformação do “[...] núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom-senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente”. (Gramsci, 1981 : 16). Numa perspectiva crítica à ciência positivista, Boaventura Souza Santos afirma a importância da forma do conhecimento praticado na vida, “[...] o senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida”. (Santos, 2001 : 56). Boaventura não toma o senso comum na sua forma pura mistificada, mas interpretado criticamente à luz do conhecimento científico. “Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpretado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade”.(Santos, 2001 : 57).

A consideração do senso comum como fonte, ou como base para a construção de um novo e diferenciado conhecimento, com raízes e motivações na vida, na cultura e na experiência concreta, é uma contribuição epistêmica importante para uma ação pedagógica que tenha sentido e significado para educadores e educandos. As possibilidades de articulação dos saberes do senso comum com o conhecimento científico que Gramsci aponta são – com diferentes nuances e distintos pressupostos – desenvolvidas pelo pensamento pedagógico ligado às diversas correntes do pensamento progressista na educação.

Na concepção pedagógica freiriana a produção do conhecimento se dá no processo de transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua é a que caracteriza o senso comum. O desafio do educador é a crítica e a superação do senso comum, passando da desrigoridade para a rigoridade. Nesse trânsito de superação, o educador deve ter “[...] respeito e estímulo à capacidade criadora do educando, implica no compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente” (Freire, 1997 : 32 e 33).

Na vertente liberal, encontramos, nas contribuições de John Dewey, elementos progressistas de surpreendente atualidade para formação dos educadores. Dewey afirmou a educação como um laboratório de confirmação das hipóteses da vida suscitadas pela filosofia. Entendia a inteligência humana não como um atributo individual, mas social, que se desenvolve permanentemente nas interações sociais por meio da comunicação. Na questão das fontes do conhecimento, o autor considera que uma das etapas da aprendizagem manifesta-se na familiaridade e no trato daquilo que as crianças “[...] já trazem consigo, [...] o objetivo da escola é ensinar a criança a viver no mundo em que ela se encontra” (Beltran, 2003 : 53 e 54), que considerava a escola um lugar de vida presente, de experiência. “A escola não é, pois, um lugar de preocupação para a vida futura, mas é, em si mesma, um lugar de vida que será preciso projetar a fim de que se manifestem as experiências que os alunos têm e se possibilitem outras novas”.

As referências teóricas e a identidade com uma teoria do conhecimento são, portanto, pressupostos e ferramentas indispensáveis à reflexão das práticas.

As Orientações Curriculares para a Educação Básica, com base nesse pressuposto, **com a clareza da necessidade de opção por uma postura epistemológica que fundamente a ação educativa em seu compromisso com a emancipação humana, incorporam a práxis como concepção de conhecimento necessária à formação de educadores e educandos**, ou seja: aquela gerada pela reflexão e teorização da prática cotidiana, pelo experimento e pela ousadia da mudança na reinvenção do conteúdo, da forma de organização do ensino e do funcionamento da instituição escolar.

Como primeira consequência desta opção epistemológica, as Orientações reafirmam os ciclos de formação humana como eixo organizador das práticas pedagógicas no período compreendido entre 6 e 14 anos.

3.1.3.2. Os ciclos de formação e as fontes do conhecimento

Adotar a concepção de ciclos de formação não implica em apenas uma nova estrutura, uma nova forma de organização do ensino, mas, além disso, exige uma nova atitude frente ao conhecimento, à sociedade e ao sujeito aprendiz. Uma prática coerente de formação humana implica em uma relação democrática da escola com sua comunidade. Se educar tem relação com os saberes e fazeres do contexto cultural do educando, a escola tem que ter mecanismos de participação que possibilitem as trocas e as alianças entre as funções do ensino sistematizado da escola e os saberes do contexto social. Um ensino “da realidade” exige o conhecimento da realidade e para que a realidade comunitária possa ser conhecida são necessários espaços de expressão e participação dentro da escola. Não basta, portanto, falar em ensino voltado para a realidade apenas nos relatórios e planos de cursos. Necessita-se de mecanismos de participação que rompam os “muros culturais” que separam escola e comunidade. Ou seja, é necessário que a instituição escolar se pergunte e procure as respostas sobre a realidade na qual ela trabalha.

Nesta compreensão, ciclos de formação não prescindem do trabalho coletivo e da democracia como método. E democratizar a escola não é apenas democratizar a gestão elegendo os diretores e os conselhos, embora isto seja muito importante. (Azevedo, 2005). A democratização da escola não se realiza sem a democratização do acesso ao conhecimento e sem a realização da aprendizagem de todos os sujeitos aprendizes. Portanto, a democracia na escola tem um sentido pedagógico, pois é um mecanismo de viabilização do acesso ao conhecimento, mas também é aprendizado da cidadania, democracia e convivência social e coletiva, tendo como fim último a garantia da aprendizagem para todos.

Uma educação que se pretende democrática, emancipatória não trabalha com conteúdos sem significado, definidos a priori, com uma lista de conteúdos aleatória, sem nexos com a realidade social, mas preocupa-se em buscar referências para organizar o currículo a partir das fontes filosóficas, socioantropológicas, epistemológicas e sociopsi-

copedagógica que identifiquem o conteúdo formativo com o sujeito do educando. Essas fontes devem contribuir para a organização de um currículo voltado para a formação humana.

A fonte filosófica diz respeito às **nossas reflexões, como educadores: o que é ser humano? Que sociedade desejamos construir? Que valores importam resgatar e afirmar em frente das profundas transformações econômicas e culturais do nosso tempo? Responder a essas perguntas é fundamental.** Também diz respeito ao compromisso com a aprendizagem de todos sem exclusão. Com o repensar e reorganizar por inteiro a escola, revendo seus tempos e espaços para que estes sirvam aos estudantes.

A fonte socioantropológica nos leva a buscar conhecer mais profundamente o universo do nosso educando, para além da realidade física, reconhecendo seu imaginário, modo de viver a vida e as condições sociais objetivas em que vive. A compreensão socioantropológica possibilita a percepção de que, nas comunidades empobrecidas, o aprendiz não é o aluno idealizado – de famílias de classe média e alta, urbana, escolarizada - pelos teóricos de décadas passadas e perpetuado pelos livros didáticos. Trata-se, portanto, de dar significância ao ensino, articulando a construção do conhecimento às experiências de vida do educando: o trabalho precoce, a vida na rua, a luta pela sobrevivência junto à família ou longe dela e as questões de gênero e etnia. Tudo isso deve ser levado em consideração na construção do currículo da escola que se pretende comprometida com a formação humana. Afirma a necessidade de que o conhecimento escolar seja organizado levando em conta a cultura local, a linguagem, a forma de expressão, os mitos e ritos presentes na comunidade, o que dará sentido ao conhecimento formal sistematizado que a escola trabalhará.

A fonte epistemológica articula conhecimentos produzidos pela humanidade em todos os campos. Propõe o trabalho com o conhecimento escolar aproximando as diferentes áreas em torno de situações-problemas presentes nos objetos de estudo que integram fenômenos reais da comunidade. É a fonte que desafia os educadores ao trabalho interdisciplinar. Não se trata, portanto, de retomar a velha lista de conteúdos, disciplina por disciplina, série a série, a cada bimestre ou trimestre. **O conhecimento pretendido é aquele que contribui para que educadores e educandos possam desvelar os segredos do mundo, do nosso mundo, da realidade que nos cerca e na qual intervimos. (Bachelard, 1996).**

Conseqüentemente, muda o movimento no sentido de buscar o conhecimento que a fonte socioantropológica demanda, e isso, certamente, leva a construir, na prática, a interdisciplinaridade necessária para uma visão mais ampla. Busca-se a interdisciplinaridade que não se confunde com aquela que vai à realidade para ilustrar algum conteúdo mínimo presente numa lista, mas que, ao contrário, busca os conhecimentos necessários de forma articulada para que os educandos possam estabelecer as relações necessárias à compreensão dos fenômenos dessa mesma realidade que importa desvendar. (Barcelos, 2004).

Conteúdos, portanto, são instrumentos e não um fim em si mesmo. Melhor ainda,

se falarmos de conceitos, já que não é mais possível acreditar que a escola detenha o poder de reproduzir todo o conhecimento e informação que a sociedade produz dia-a-dia nesse início de milênio.

A fonte sociopsicopedagógica alerta para os processos de construção da inteligência da criança, do adolescente e dos adultos. Trata-se de investigar quem é esse sujeito criança, pré-adolescente, adolescente ou adulto que a escola tem que ensinar. Quais são seus contextos de desenvolvimento, biológicos e sociais, que ensino deve ser organizado para esse sujeito concreto e como superar as leituras homogeneizadoras que ignoram as especificidades do desenvolvimento humano. Uma concepção de conhecimento voltada à formação humana entende que cada um de nós constrói sua compreensão do mundo a partir das relações que estabelece com o objeto do conhecimento e com os outros com os quais convive. Na concepção sociointeracionista fica claro que aprender não é uma sobreposição de conhecimentos bimestre a bimestre, como pequenos blocos que se somam; trata-se, isso sim, de uma interação contraditória do todo com as partes e destas com o todo, em movimento contínuo de modificação do sujeito que aprende e do objeto de estudo.

3.1.3.3. A investigação socioantropológica e o complexo temático

A prática educacional coerente com estas fontes recoloca mais uma vez a questão da democracia. A democracia como método, como caminho de acesso para beber nas fontes do currículo, para estruturá-lo e organizar o ensino. Tal concepção introduz os processos participativos e a práxis concreta do trabalho coletivo na atividade essencial da escola, qual seja: a organização do ensino e construção do conhecimento.

Dois mecanismos são essenciais para capturar as questões concretas das comunidades com vistas a integrá-las no currículo: a investigação socioantropológica e o complexo temático¹³.

A investigação socioantropológica organiza as atividades escolares a partir de dados obtidos por um levantamento socioantropológico realizado nas comunidades escolares por professores, e, em alguns casos, com a participação de funcionários, alunos e até pais e mães. Partindo da verificação do senso comum, como indica Brandão:

¹³ Trata-se de experiência concreta realizada por escolas da Rede Pública Municipal de Porto Alegre. A investigação socioantropológica é uma entrevista que os professores fazem na comunidade do entorno da escola. Nesta visita, os professores organizam um roteiro de conversas com as famílias procurando registrar as falas que expressam questões concretas que envolvem a comunidade. A sua história, suas lutas, seus ritos e mitos, o circuito de lazer, o tipo de convivência, seu imaginário, enfim seus problemas mais significativos. Em seguida o material apontado é discutido e sistematizado no chamado complexo temático. Este é constituído por um núcleo formado pelo fenômeno mais frequente nas falas da comunidade. Em torno do fenômeno principal são colocadas as falas mais significativas e em torno das falas, os conceitos a elas relacionados. Construído o complexo, as diferentes áreas do conhecimento organizam o programa de ensino a partir do fenômeno e das falas, trabalhando os respectivos conteúdos relacionados com os conceitos e com o fenômeno do complexo. Esta prática estimula o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e possibilita que as questões concretas da comunidade apareçam na linguagem e no conteúdo escolar conferindo significados aos processos de aprendizagem.

[...] são todas as dimensões de uma determinada comunidade, inclusive seus sonhos, aspirações e projetos que constituem o discurso a ser revelado e decodificado. O que nos interessa, sobretudo, é fazer emergir as contradições e incoerências entre o falar e o agir, entre as percepções da realidade e de si e as pautas de comportamento cotidiano, entre o sonho e a realidade, entre o real e o possível. (Brandão, 2002 : 11).

Trabalhar a partir das experiências vividas pelas comunidades apresenta um desafio metodológico de difícil enfrentamento pela escola e seus atores. Sem dúvida, é preciso uma abertura da instituição que vai muito além da abertura física, como a que viabiliza o espaço da escola para prática de esportes, festas e outras atividades comuns a essas relações. É necessária a demolição dos “muros culturais” que separam a escola e a comunidade. A proposta pedagógica, ela própria, tem que se tornar senso comum, pelo menos nos seus enunciado e princípios gerais. Isto pressupõe dois elementos centrais: ela terá de ser construída a partir de questões significativas para a comunidade, numa fusão com os fundamentos da teoria do conhecimento e do suporte técnico pedagógico ao alcance da prática dos educadores e, no momento seguinte, deverá ser amplamente discutida e divulgada na comunidade escolar.

A investigação trabalha com as falas das pessoas da comunidade e busca elementos da sua história – do circuito religioso e cultural, hábitos de lazer, suas lutas, vitórias e frustrações –, além das características do seu senso comum. A sistematização deste levantamento é discutida com a comunidade e o ensino é organizado nas diversas áreas do conhecimento, tendo como foco as falas e os fenômenos mais significativos para os atores sociais envolvidos. A investigação socioantropológica é, portanto, uma ação metodológica que integra a lógica interna da visão epistêmica, a qual não prescinde do senso comum para a construção do conhecimento, pressupondo uma concepção de realidade referenciada na filosofia da práxis. Partindo desse entendimento, Rocha¹⁴ faz a seguinte consideração:

A partir da concepção dialética podemos afirmar que a prática social, com todas as suas facetas, é a fonte de conhecimentos. Esta prática social não é uma realidade homogênea, nem estática, mas perpassada por contradições (inclusive as de classe) onde se articulam as ações do presente com a herança do passado. (Rocha, 1996:57)

Nessa compreensão, a investigação socioantropológica não é a organização do ensino no seu absoluto, e tampouco o resultado acabado que mecanicamente se transforma em ação pedagógica. Os seus resultados transformam-se na reflexão-ação dos sujeitos, são submetidos à crítica na dinâmica das ações produzidas. Essa atitude crítica é que aponta as ações pedagógicas pertinentes, que não podem ter outro objetivo que

¹⁴ Silvio Rocha é pedagogo, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi assessor da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, um dos formuladores do projeto Escola Cidadã. A sua contribuição centrou-se, principalmente, na elaboração da proposta da escola por ciclos de formação.

não seja o de construir conhecimentos, nas diferentes áreas, com pertinência ao contexto e com significados para os sujeitos. É a coerência com a ideia de que o conhecimento da realidade em que vivem os alunos é o fator que produz os elementos concretos de articulação e execução de todo o trabalho pedagógico na escola. É o momento da objetivação do senso comum em conteúdo curricular significativo.

Ao interpenetrar-se com o conhecimento sistematizado que, nesta relação, transforma-se em novo conhecimento, “o conhecimento sobre a realidade aparece como um patrimônio dos envolvidos, na medida em que tem a tarefa coletiva de produção e socialização de suas descobertas” (Rocha, 1996 : 61), pois é a partir dessa investigação que o senso comum aparece à escola e ao conjunto dos seus sujeitos como manifestação da experiência, revelando elementos que transcendem as aparências ilusórias dos primeiros contatos.

O complexo temático é a ferramenta para organizar o ensino a partir dos elementos levantados na investigação socioantropológica. A síntese da participação e a construção do conhecimento nos ciclos de formação podem se realizar por meio dos seus desdobramentos no cotidiano dos espaços escolares. O complexo temático propõe uma captação da totalidade e das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social.

Trata-se de levar o processo de participação à atividade essencial da escola, ou seja, à organização do ensino para a construção do conhecimento. É práxis concreta de uma epistemologia que pressupõe o trabalho coletivo, a organização do ensino que não cria artificialmente uma realidade, mas molha-se em suas águas para encharcar-se da sua cultura, para conhecer vivendo e viver conhecendo. Um ensino cujo conteúdo, sem romper com seus vínculos universais, sem deixar de ser rigoroso, científico, não se coloca a priori como conhecimento dado, mas como uma mediação para o desvelamento do real pelos sujeitos atores do processo. Como bem sintetizam Gorodicht e Souza:

[...] o Complexo Temático caracteriza-se por fazer-se produção coletiva, respeitadas as especificidades locais e regionais, por ser significativo para toda uma comunidade, por apontar situações-problema para seus atores, por propor-se gerador de ação, por ajudar o aluno a compreender a realidade atual, por respeitar os sujeitos que na escola e na sociedade interagem e por ser representativo de uma dada leitura do real (Goroditch; Souza, 1999 : 81).

Na sua concepção prática e teórica de organização do ensino, Pistrak (1981) considera que o objetivo da escola é a compreensão crítica e dialética da realidade, na qual os temas e fenômenos estudados estão articulados entre si e com a realidade macrossocial e universal. Tal ensino permitiria aos educandos não só a apreensão do real, mas também a intervenção consciente no mundo social e cultural do contexto da sociedade a que pertencem. Ou seja: o ensino por complexo é produtivo, se fizer a ligação efetiva entre a atividade intelectual na escola, a prática social e a auto-organização fora da escola.

A ênfase se dará naquelas partes das disciplinas que forem significativas para a

finalidade da escola, unindo-as para conhecer os objetos e fenômenos em suas relações recíprocas, tanto em relação à natureza e suas diferenças quanto em relação às suas múltiplas compreensões e processos de transformação.

As quatro fontes diretrizes do currículo, presentes na investigação socioantropológica realizada na comunidade, referenciam a escolha de questões-problema a serem trabalhadas, na eleição do foco do complexo, nos conceitos que compõem o campo conceitual e na organização de atividades para cada ciclo. Do conjunto dos elementos levantados pela pesquisa socioantropológica são relacionadas as falas mais significativas. Formulam-se questões e hipóteses, escolhe-se um fenômeno cujas dimensões socioculturais melhor expressam as totalidades e os significados das questões captadas na realidade social da comunidade. Segundo Rocha:

[...] o complexo temático provoca a percepção e a compreensão da realidade, explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o saber e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática. (Rocha, 1996 : 2).

Ao mesmo tempo, são identificados os conceitos que estão contidos nos fenômenos e nas falas. As relações entre conceitos e fenômenos possibilitam a construção de uma visão geral do contexto. O complexo temático pressupõe, também, uma visão da abrangência da totalidade, através do foco particular de cada área do conhecimento, o que possibilita romper com o conhecimento fragmentado.

Definido o complexo temático, cada área do conhecimento inter-relaciona os conteúdos que possibilitam a compreensão dos conceitos que serão trabalhados a partir do fenômeno foco do complexo. A lógica de desenvolvimento do complexo, suas correlações internas, o processo de trabalho coletivo, o envolvimento das áreas de conhecimento em ações comuns e o encontro dos diferentes olhares das disciplinas, que, pelo mesmo campo conceitual oportunizam aprendizagens significativas, tensionam no sentido do trabalho e da construção do conhecimento interdisciplinar. A interdisciplinaridade entendida não como justaposição de conteúdos e disciplinas ou como uma integração formal e estática, mas como uma ideia dinâmica de trocas disciplinares, articuladas no interior de um núcleo de ação concreta com uma totalidade a ser desvendada por diferentes campos do conhecimento.

As ações concretas, propositivas de trabalho coletivo, preparam a integração necessária para encaminhar o trabalho interdisciplinar na organização de ensino por ciclos de formação. A forma tradicional do trabalho escolar cindiu o saber, fragmentou a visão da realidade e segmentou a percepção da natureza, contribuindo para fortalecer a não compreensão da totalidade, favorecendo os processos de desumanização, de manipulação da ciência como produtora de uma sofisticação tecnológica, que cada vez mais oculta a apropriação da inteligência humana em forma de trabalho alienado. **O trabalho interdisciplinar resgata a visão de totalidade e é possibilidade de produção de uma cultura escolar renovada.**

3.1.4. Aprender nos ciclos da vida

3.1.4.1 Os espaços e os tempos no ciclo de formação

A partir da caracterização do que é o conhecimento numa concepção de formação humana, ao indagar como deve ser organizado o ensino e como deve ser organizado o trabalho dos educadores, percebe-se a incapacidade e a insuficiência da organização seriada para dar conta de uma educação humanizadora e de qualidade. Não basta, portanto, uma mudança metodológica, ainda que alicerçada em bases sólidas; não basta fazer a crítica aos conteúdos muitas vezes vazios que enchem os livros didáticos. Não basta, ainda, a vontade política, a opção pela educação humanizadora.

A escola para formação humana é, de fato, outra escola, reinventada. No seu objetivo, busca ser livre das grades curriculares engessadas, livre da ditadura do livro didático, da avaliação classificatória e livre da exclusão pela não aprendizagem.

A Escola por Ciclos de Formação é tentativa de traduzir na organização escolar os ciclos da vida. **Diferente da seriação, na qual o educando tem que se adaptar a uma estrutura preexistente, a estrutura em ciclos de formação procura adaptar-se aos ciclos da vida, às fases do desenvolvimento humano.** É a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder ao desenvolvimento dos educandos. As crianças e os adolescentes são seres em permanente desenvolvimento que não podem ser regrados pelo calendário escolar ou pelo ano letivo. O tempo de aprendizagem do educando não pode ser submetido à camisa de força do tempo do ano letivo ou do ano civil. A escola por ciclos de formação vê a aprendizagem como um processo, no qual não há, necessariamente, períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas um permanente desenvolvimento. Daí o critério da enturmação por idade.

Entretanto, seria simplista e ilusório acreditar que as crianças e adolescentes aprendem pelo simples fato da distribuição em turmas por idade. Mas, o fundamental é que a escola e os educadores sejam capazes de produzir intervenções pedagógicas a partir do diagnóstico do desenvolvimento de cada aluno, estimulando os elementos sensíveis das características etárias com atividades que proporcionem experiências de aprendizagens concretas. Portanto, a existência em um mesmo grupo de educandos com níveis de conhecimentos diferenciados pode contribuir para dinamizar a aprendizagem, desde que haja a potencialização pedagógica. Sobre essas possibilidades, afirma Vygotsky:

A aprendizagem se apoia em processos imaturos, porém em via de maturação e, como toda a esfera deste processo está incluída na zona de desenvolvimento proximal, os prazos ótimos de aprendizagem, tanto para o conjunto das crianças como para cada um deles, determinam-se em cada idade pela zona de desenvolvimento proximal. (Vygotsky, 1984: 271).

O professor Bernd Fichtner¹⁵ analisa no pensamento de Vygotsky a caracterização do que são funções psíquicas elementares e superiores. As elementares são os reflexos, associações simples, reações automáticas, processos imediatos e instantâneos de percepção. As funções superiores são aquelas que identificam o funcionamento psicológico essencialmente humano. As funções superiores são de natureza cultural, mas a construção dessas funções no plano individual não é uma mera transposição do que ocorre no plano social, na medida em que se opera uma transformação qualitativa destas durante o processo de interiorização. Estas funções são mediadas por instrumentos e signos que são de caráter cultural e histórico, que marcam as relações interpessoais dos seres humanos. Portanto, todas as estruturas das funções superiores são mediadas por signos que funcionam como instrumentos psicológicos. Segundo Fichtner, o conceito de mediação é central na abordagem de Vygotsky:

[...] a mediação por instrumentos e signos não é apenas uma ideia psicológica, mas uma ideia que quebra todos os muros cartesianos, que estão separando o que é a consciência individual da cultura e da sociedade [...] Vigotski quebra com a perspectiva tradicional, que os homens são controlados de fora, quer dizer, pela sociedade, ou que os homens são controlados de dentro, quer dizer, pela sua herança biológica. Os homens podem controlar e construir o seu próprio comportamento, não de dentro, mas tem a ver com o desenvolvimento e a dominação dos instrumentos materiais e dos instrumentos psicológicos, quer dizer, com os signos (Fichtner, 1997:48).

Dessa forma, a escola por ciclos de formação, ao enturmar os educandos por idade e não por nível de conhecimento – como faz a escola tradicional – cria oportunidades para que interações e trocas, a partir de elementos de identidade, contidos nas idades próximas e com diferentes níveis de desenvolvimento proximal se realizem, incidindo no processo de aprendizagem de todos. Isso quer dizer que a zona de desenvolvimento proximal, que se configura como um potencial de aprendizagem que pode ser desenvolvido interativamente, realiza-se com mais intensidade em grupos com identidade etária. Existem, nas escolas tradicionais, situações comuns em que crianças de sete anos são colocadas numa mesma turma com outras de nove anos ou até mais, com base no fato de ambas serem analfabetas. Portanto, estariam, para a escola, no mesmo nível de conhecimento. Nesse caso, em geral, o nível de interação é mínimo e a área de desenvolvimento proximal de ambas tende a não ser estimulada, e a aprendizagem não se concretiza. A tendência é a mais velha evadir-se da escola. Ainda sobre a idade, afirma Snyders: “A cada idade corresponde uma forma de vida, que tem valor, equilíbrio e coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais”. (Snyders, 1993 : 29).

Outra contribuição teórica importante à organização dos ciclos de formação é a de Henry Wallon¹⁶, para quem é essencial para a escola reconhecer as mudanças objetivas

¹⁵ Ver entrevista do professor Bernd Fichtner concedida a Maria da Graça Schimit e publicada na Revista da SMED *Paixão de Aprender* (FICHTNER, 1997).

¹⁶ Sobre relação idade e aprendizagem, a necessidade de uma escola flexível que responda às diferentes fases do

no comportamento da criança nas suas diferentes idades e em situações diferenciadas e as conseqüentes necessidades daí decorrentes. Esse reconhecimento se concretiza quando a escola respeita e diagnostica o comportamento dominante em cada etapa do desenvolvimento, estimulando o processo de integração de comportamentos, o que é uma necessidade inerente ao processo de construção da personalidade em cada fase. Cabe à escola, como instituição educadora, cumprir a função de prover os meios e realizar as mediações e atividades necessárias para realização da formação das crianças e dos adolescentes. Quando isso não é observado pela ação pedagógica da escola, quando as tarefas escolares contradizem as circunstâncias psicossociais em que vive objetivamente a criança, característica de seu universo transitório, o ato educativo acaba empobrecido e desconstituído de sentido. A escola deve identificar e estimular as relações entre a formação intelectual e a interatividade social, contribuindo para a criança aprender a convivência nas contradições do contexto sociocultural e, ao mesmo tempo, ter acesso aos conhecimentos pertinentes à sua formação.

Dentro desses referenciais, **ao invés de punir o aluno com a retenção pelo que não aprendeu, a escola comprometida com a formação humana valoriza as aprendizagens já adquiridas, assumindo a responsabilidade na mobilização das energias, da teoria e da prática acumuladas por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, para promover a aprendizagem contínua.** Essa concepção de ciclos de formação implica em um compromisso inequívoco com a aprendizagem para todos os educandos. A escola organizada por ciclos de formação pode realizar de forma mais abrangente um combate efetivo ao problema do fracasso escolar, praticando uma concepção de escola baseada na valorização da investigação sobre os processos sociocognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando. O estímulo a uma ação consciente do coletivo de educadores possibilita um olhar de continuidade, garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo.

Com esses elementos teórico-práticos pode emergir outra estrutura. Uma nova forma com outro conteúdo. Não inédito, é certo, pois resgatado da construção social, da história feita, principalmente na área da educação. O importante é que a escola deve ser repensada, ressignificada no claro-escuro da sua existência, nos seus mais remotos e recônditos espaços, para além da sua aparência, dos seus compromissos disfarçados, das suas justificativas explícitas. Nessa perspectiva, velhas e repetidas verdades perdem o status de senso comum. A reconversão da escola tradicional em uma escola de ciclos de formação significa nova estrutura, novas concepções, uma práxis que produz uma nova cultura escolar, um senso comum diferenciado sobre o papel da escola.

A Escola por Ciclos articula os seus espaços/tempos com o desenvolvimento biológico e o contexto cultural de crianças e adolescentes, pretendendo, dessa forma, democratizar o acesso ao conhecimento. Mais do que combater a evasão e a repetência, problemas sempre pontuais nas agendas educacionais, a garantia do acesso ao conhecimento é o objetivo principal. Numa sociedade que se transforma e evolui com base na informação, o conhecimento é um importante instrumento de intervenção e, por

consequente, de exercício da cidadania. Garantir a aprendizagem passa a ser uma meta fundamental quando pensamos em uma escola que não seja um espaço legitimador da exclusão social.

Para responder a essas questões, o ensino pode ser organizado em três ciclos de três anos cada, dos seis aos catorze anos. Os três ciclos correspondem à infância, à pré-adolescência e à adolescência. Esse agrupamento das crianças e adolescentes na escola fundamenta-se na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, numa perspectiva em que o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes dá-se tanto por processos biológico-cognitivos quanto por interações sociais. Dessa forma, torna-se importante aprofundar o estudo sobre como o ambiente sociocognitivo ao qual as crianças são regularmente expostas pode influenciar o desenvolvimento, pois desenvolvimento e aprendizagem são dois processos que interagem, afetando-se mutuamente¹⁷.

Essa visão de construção do conhecimento, de desenvolvimento do sujeito e das suas funções mentais informa a estrutura curricular e a organização do ensino nos ciclos de formação. Dessa forma, as atividades pedagógicas e a enturmação dos estudantes estão acompanhadas de uma concepção de currículo que, obviamente, indica a relação entre ambiente, cultura e conhecimento. Toda organização curricular baseia-se num modelo pedagógico, numa concepção de aprendizagem, numa teoria do conhecimento e em visões de mundo e de sociedade.

Nessa proposta educativa, educadores necessariamente planejam e executam o trabalho coletivamente. Cada ciclo deve ter o seu coletivo de educadores que, dentro dos espaços institucionais previstos, realizam o trabalho com os educandos, estabelecendo um processo permanente de relações com os pais e a comunidade em geral.

Novos espaços devem ser criados para garantir o tempo de aprendizagem para todos. Serão aqui tomados como referência, como exemplos de possibilidades, alguns espaços importantes experimentados na Rede Estadual de Mato Grosso, como as turmas de superação para educandos que, no momento da implementação da estrutura escolar organizada por ciclos de formação humana, apresentam defasagem idade/aprendizagem¹⁸. Estes alunos, respeitados no seu desenvolvimento, nas suas experiências de vida e, a partir do seu contexto biológico e cultural, são estimulados e desafiados com estratégias pedagógicas que ampliem as suas aprendizagens. Os educandos que formam as turmas, nas quais há a correspondência idade/aprendizagem, quando apresentam dificuldades não-superadas pelo coletivo de professores do ciclo são encaminhados ao Professor Articulador¹⁹. Caso sejam diagnosticadas situações nas quais haja a necessidade de avaliação e atendimento especial, individualizado, o educando é encaminhado

¹⁷ Sobre os processos cognitivos da criança, a relação com o meio social e o desenvolvimento das funções mentais, ver REGO (1998).

¹⁸ A passagem do educando pela turma de superação deve perdurar apenas o tempo necessário para a realização das aprendizagens necessárias à sua integração no ano-ciclo correspondente à sua idade.

¹⁹ O professor articulador é um profissional habilitado, que investiga o processo de construção do conhecimento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. O aluno é encaminhado a esse profissional, depois de esgotadas todas as possibilidades de intervenção (estratégias pedagógicas e didáticas), utilizadas pelo coletivo dos professores do ciclo. Essa ação deve ser desenvolvida no contra-turno das aulas em que o aluno estuda, com ações adequadas ao tempo do aluno e pelo tempo que for necessário à superação das dificuldades apresentadas.

à Sala de Recursos²⁰, na qual o acompanhamento é proposto por educadores especiais e, ainda se necessário, por outros atendimentos especializados.

A formação humana demanda também a ampliação das vivências curriculares. Em termos de ampliação dessas vivências, é importante registrar a existência da Arte Educação desde o primeiro ano do primeiro ciclo, nas diferentes linguagens das artes. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna no segundo e terceiro ciclos. O ensino de Filosofia e a existência de ambientes informatizados de aprendizagem, ligados à rede mundial. A noção de cada escola como polo cultural pode ser trabalhada desde as questões culturais que integram o complexo temático, suas relações conceituais e implicações pedagógicas específicas, até a dimensão de movimento com a utilização da escola como espaço cultural, com a promoção de eventos e encontros envolvendo o trabalho da escola e da comunidade.

Nos ciclos de formação humana as responsabilidades são compartilhadas. Os novos espaços e tempos pressupõem a organização coletiva do trabalho e ao professor não cabe mais o trabalho isolado. É fundamental a instituição de espaços de planejamento coletivo, organizando ações pedagógicas em grupos para intervir no processo de construção do conhecimento. Mais de um educador pode trabalhar em uma turma ao mesmo tempo, na mesma sala de aula. Os agrupamentos de educandos podem ser flexíveis de acordo com as atividades planejadas pelos coletivos de educadores e com as necessidades de aprendizagem dos educandos. A flexibilidade dos tempos e espaços pode corresponder ainda a um movimento constante de reagrupamento, rompendo com a rigidez das classes tradicionais. Embora se mantenha a turma-referência, o professor-referência, principalmente no primeiro ciclo, a organização dos educadores por coletivo de ciclos possibilita a organização para o atendimento das especificidades de indivíduos e grupos de educandos.

Em uma perspectiva dialética do conhecimento, a ação educativa considera a prática social como fonte do conhecimento. Por isso a escola de ciclos de formação não é uma escola para a vida, mas é uma escola na vida. Não é uma escola para o futuro, mas uma escola para hoje e por isso conectada ao devir, ao processo de humanização, havendo a preocupação concreta com o respeito às condições específicas das crianças e adolescentes, assegurando-lhes o direito ao conhecimento como crianças e adolescentes que construam, sobretudo, a aprendizagem da autonomia e da cidadania dentro de princípios solidários e de cooperação no cotidiano da convivência social.

3.1.4.2. A avaliação como práxis emancipatória

O trabalho coletivo, interdisciplinar, construtor de aprendizagens significativas, exige uma avaliação permanente, cujos métodos e ações traduzem a concepção de avaliação emancipatória, em contraposição à avaliação classificatória e seletiva, e ainda indica

²⁰ Serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede de ensino. Esse serviço realiza-se em uma escola do município, que atenderá aos alunos das outras escolas em um local dotado de equipamentos e materiais pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos alunos. As salas de recursos destinam-se a alunos com necessidades especiais, incluídos no ensino regular. Devem estar disponíveis ao aluno no horário inverso àquele destinado às aulas regulares. Os professores das salas de recursos devem trabalhar articuladamente com os professores das salas regulares.

a necessidade de compreender a avaliação como uma ação humana concreta, inserida, contextualizada, portanto vivenciada intensamente no cotidiano da escola, desde as salas de aula aos demais espaços. Há também a necessidade da participação efetiva de todos os segmentos nas atividades escolares, estabelecendo-se o diálogo entre escola e comunidade, incidindo na organização do trabalho escolar e na formação das identidades coletivas e de uma ética social.

Na concepção de formação humana, a avaliação é um processo dinâmico, um permanente aprendizado do educador sobre o aluno aprendiz. É a investigação de como o aluno está construindo o seu pensamento, quais os processos e imagens que constrói, que estratégias são necessárias para que as mediações dos educadores compatibilizem desenvolvimento humano e aprendizagem. Segundo Hoffmann (2003 : 15), a avaliação é essencial à educação inerente e indissociável do trabalho pedagógico, enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. **É parte inseparável de cada passo, de cada ação didático-pedagógica.** Ao visar ao avanço contínuo do educando, pela superação das dificuldades e acesso ao conhecimento, adquire uma dimensão emancipatória. O envolvimento da família, do aluno e dos diferentes sujeitos que atuam na escola amplia a percepção do educador sobre o educando, possibilita um diagnóstico mais objetivo, cria condições para o educador articular intervenções pedagógicas com conteúdos e situações significativas para o educando, mobilizando-o, fazendo com que se perceba como “parâmetro de si mesmo”, motivando-o para a ampliação de suas experiências de aprendizagem:

A avaliação é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educador, do coletivo do Ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (Rocha, 1996 : 52).

A avaliação nos ciclos de formação humana deve ocorrer nas dimensões diagnóstica, processual e cumulativa, entendendo-se que todas essas dimensões são necessárias para dar sustentação à avaliação formativa. Nessa perspectiva de avaliação, cada aluno tem um dossiê individual no qual são feitos os registros da sua produção e seu relatório de desempenho²¹.

A dimensão diagnóstica informa ao professor os dados relevantes sobre o conhecimento e as experiências de vida do aluno, bem como as situações de aprendizagem durante o processo educativo.

A dimensão processual propõe a avaliação como atitude permanente de observação e análise sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno em todo o seu cotidiano.

²¹ O sistema de avaliação nos ciclos não utiliza as tradicionais notas e conceitos. Cada aluno tem um relatório/dossiê individual no qual é agregada a sua produção mais significativa: os pareceres da autoavaliação; da avaliação coletiva dos professores. Toda a sua trajetória no coletivo do ciclo fica registrada e o acompanha nos ciclos seguintes.

A dimensão cumulativa contempla os avanços e dificuldades apresentados pelo aluno ao final do ano letivo, em cada ano-ciclo ou término de ciclo. Subsidiaria assim um diagnóstico com perspectivas a um juízo globalizador da aprendizagem do educando, apontando o tipo de progressão do aluno e ajudando na organização de longo prazo da escola.

Nesse sentido, as dimensões que compõem a avaliação formativa informam a situação do educando em relação aos objetivos propostos para sua aprendizagem em cada período estabelecido. É um processo permanente de diagnóstico que orienta educador, educando e família sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Implica autoavaliação do aluno, da turma e dos educadores. O conselho de classe é participativo, com todos os sujeitos envolvidos na avaliação da turma. A análise do relatório/dossiê possibilita momentos coletivos de reflexão entre professores, pais e alunos sobre as aprendizagens de cada aluno e da turma.

Os alunos que necessitam de atendimento educativo especial ou que apresentam problemas que transcendem a capacidade de análise da escola demandam uma Avaliação Especializada realizada pelo coletivo de professores das turmas e de outros profissionais especializados. Esse processo de avaliação pressupõe o direito do aluno ao avanço contínuo dos estudos, assegurando-lhe a terminalidade, conforme sua idade e turma. Cabe à escola garantir ao educando o acesso a todos os serviços e atividades para garantir sua aprendizagem. Não é coerente, em uma escola organizada em ciclos de formação, trabalhar com o conceito de reprovação/aprovação, que tem sido um forte fator de exclusão, mas, sim, com o conceito de aprendizagem para todos, como finalidade e obrigação da escola e direito do educando. Segundo Krug:

A reprovação e aprovação não existem, para que todos e todas sejam considerados em suas características diferenciadas, atendidos nas possibilidades de exercício dessas diferenças e tenham experiências que lhes proporcionem aprendizagens durante os nove anos do Ensino Fundamental. (Krug, 2001 : 53).

A escola precisa considerar o aluno como um ser em desenvolvimento, cabendo-lhe a tarefa de estimular e potencializar as aprendizagens, respeitando a individualidade do educando reconhecendo suas singularidades próprias, sem submetê-lo a uma ação pedagógica homogênea.

Assim, a progressão nos ciclos de formação ocorre de três formas: Progressão Simples, quando o educando desenvolve suas experiências de aprendizagem sem dificuldades, em todas as áreas. Progressão com Plano de Apoio, quando o educando progride para o ano seguinte com necessidades de intervenção pedagógica, acompanhado do Plano de Apoio²², que orienta os educadores do ano seguinte para a retomada das dificuldades desse aluno e a Progressão Sujeita à Avaliação Especializada, quando o educando precisa de uma avaliação mais profunda, necessitando de um plano de apoio individualizado que lhe proporcione condições de superação das dificuldades e um su-

²² O Plano de Apoio é anexado ao dossiê do aluno que tem deficiência de aprendizagem em alguma área do conhecimento e que em um sistema tradicional seria retido pela reprovação. No ensino por ciclos, não há retenção. O Plano de Apoio informa ao coletivo de professores do ano seguinte a situação do aluno, bem como sugere intervenções pedagógicas para que o aluno possa superar suas dificuldades.

porte profissional específico à sua aprendizagem e progressão, com superação idade/ciclo.

Dessa forma, a avaliação se consolida numa perspectiva de avaliação emancipatória onde há a superação da avaliação seletiva e classificatória tradicionalmente praticada que não dialoga com as individualidades, que não trabalha as relações desenvolvimento biológico/interação social. É inerente à escola imitativa da organização fabril taylorista-fordista, da educação como treinamento, como repetição, na qual a escola não tem compromisso com os que, “pelos seus limites”, não atingem os objetivos estabelecidos. (Azevedo : 2007).

A avaliação emancipatória, própria de uma educação humanizadora, volta-se para a realidade do “ser” educando: procura diagnosticar seus problemas, dialogar com seus contextos, investigar seus processos de aprendizagem, as situações de não aprendizagem e buscar soluções pedagógicas que possibilitem potencializar a aprendizagem de todos. A avaliação é, portanto, parte do processo de trabalho pedagógico, não podendo ser reduzida a medições, a notas ou “conceitos” ou a julgamentos em momentos isolados.

4. O Ensino Médio



Escola Estadual

As mudanças ocorridas no final do século na vida social e produtiva trouxeram novos desafios ao ensino médio. Uma análise mais aprofundada mostrará, contudo, que esses desafios são os que sempre estiveram presentes na constituição histórica desse nível de ensino, apenas agravados em face da crise que marca o cenário nacional e internacional.

As diretrizes nacionais e os estudos elaborados pelos especialistas têm indicado como a raiz dos males do Ensino Médio sua ambiguidade em se destinar ao mesmo tempo tanto para o preparo para o mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos. Dessa forma, apresenta-se como grande desafio a ser enfrentado a formulação de uma concepção de Ensino Médio capaz de articular de forma competente essas duas dimensões. Assim formulado, o problema parece ter fácil enfrentamento, posto que, localizado no âmbito da filosofia da educação, basta melhor definir as finalidades e, no âmbito da pedagogia, os conteúdos e os procedimentos metodológicos.

Nada mais equivocado, porém, e, exatamente por isso, conservador. Ao contrário, a definição de concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e à natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes ou o exercício das funções instrumentais, pois inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade, cuja dualidade estrutural constitui-se em categoria explicativa da própria

constituição do ensino médio e profissional no Brasil. Assim não fosse, não veríamos, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, a constituição de duas redes: uma profissional e outra de educação geral, para atenderem às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

O desenvolvimento histórico dessas redes mostra que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século, para, só nos anos 40, criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des) articuladas, respondendo a demandas de inclusão/exclusão, geradas no seio dessa referida dualidade.

O Ensino Médio de educação geral historicamente incluiu os socialmente incluídos, preparando-os para o exercício das funções intelectuais. Nesse sentido, sempre se constituiu em requisito de continuidade para o ensino superior. Recentemente, a ampliação de sua oferta, bem como a ênfase na educação geral, não se revestiu, principalmente nas escolas públicas, da qualidade que assegurasse isonomia de tratamento entre a burguesia e a classe média, e aqueles que vivem do trabalho. Ao contrário, para a classe trabalhadora o Ensino Médio revestiu-se antes de caráter certificador do que de formação que articulasse, em uma proposta qualificada, ciência, tecnologia e cultura.

O primeiro desafio a ser enfrentado pelo estado de Mato Grosso vem a ser o de promover a ampliação da oferta pública com qualidade, na perspectiva da politecnia, entendida como proposta que articula conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sócio-históricos, integrando trabalho intelectual e atividade prática, na perspectiva do domínio intelectual da técnica e não no sentido de domínio de todas as técnicas, perspectiva essa que se coloca no âmbito da emancipação humana como forma de responder às novas demandas que as mudanças ocorridas na vida social e produtiva trazem para a educação, a partir da mundialização do capital, da reestruturação das formas de produzir e do Estado mínimo, justificadas e sustentadas pela ideologia neoliberal.

Essas novas demandas fundamentam-se em novo discurso pedagógico, que se refere à educação de um cidadão com novo perfil, capaz de responder aos desafios colocados pela vida social e produtiva a partir dos anos 80, para o que há de articular as capacidades de trabalho intelectual e atividade prática, de modo a adaptar-se à produção flexível. Dentre essas capacidades, algumas merecem destaque: a de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético e, finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção humana e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica e da criatividade. Esse discurso, eivado de positivities e negatividades, expressa as contradições próprias ao capitalismo, acentuadas no regime de acumulação flexível. Para as primeiras, há que se destacar

a demanda por formação cada vez mais intelectualizada da classe trabalhadora, a partir da nova base técnica que se constituiu com a microeletrônica, formação essa historicamente disponibilizada aos filhos da burguesia.

Em decorrência, estabelece-se um novo patamar de escolaridade, capaz de garantir a participação social, política e produtiva para a qual não é possível um tempo menor que 12 anos de educação escolar, a partir do que o ensino médio perde seu caráter de intermediação entre educação fundamental (geral) e superior (profissional), para constituir-se na última etapa da educação básica, embora esta nova realidade esteja longe de ser a dura realidade dos países periféricos²³.

A LDBEN e o discurso oficial passam então a reconhecer a necessidade de expansão da oferta do ensino médio, até que esse atinja toda a população de 15 a 17 anos, por não entender possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, solidamente fundamentada sobre a Educação Básica.

A formação profissional passa a ser concebida assim como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, como resultado de vários determinantes subjetivos e objetivos, tais como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, tudo isso em contraponto aos pressupostos aproveitados do taylorismo/fordismo que reduzia os objetivos da formação profissional à aquisição de modos de fazer concebidos à luz de atributos individuais, psico-físicos, comportamentais e teóricos.

A qualificação profissional passa então a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão alcançar domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo a ser capaz de criar soluções originais para problemas novos que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento.

Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas e que seja capaz de articular ciência, tecnologia e cultura, com vistas a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, em seus profundos impactos sobre a vida social. **O objetivo a ser atingido é formar um cidadão com capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservação da natureza.**

Reconhecendo essas novas necessidades, a LDBEN concebe o Ensino Mé-

²³ Aqui entendido como todos os países que não estão no centro das decisões econômicas mundiais, ou que são classificados eufemisticamente como economias emergentes.

dio de Educação Geral como preferencial, enquanto etapa final da Educação Básica, uma vez que os jovens de 15 a 17 anos devem estar estudando. Sua proposta pedagógica não reproduzirá o academicismo dos períodos anteriores, mas terá como foco a articulação entre ciência, cultura e trabalho, como dispõe o inciso I do art 36, cujo fundamento, será a educação tecnológica básica que implica na compreensão do significado da ciência, das letras e das artes e do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.

Contudo, ao levar em conta a dura realidade da maioria da população, que ingressa precocemente no mundo do trabalho em ocupações precarizadas, a LDBEN prevê a possibilidade de formação técnica, desde que atendidos os objetivos do ensino médio. Essa possibilidade é assegurada pelo Decreto 5154/2004, incorporado pela Lei 11.741/2008 que altera dispositivos da LDBEN e propõe para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, (EMIEP) uma educação politécnica que articule ciência, trabalho e cultura, de modo a conduzir o educando ao desenvolvimento da capacidade de atuar intelectualmente, ou, como já se afirmou anteriormente, ao domínio intelectual da tecnologia, como resultado da articulação entre teoria e prática. Se no discurso a defesa é a ampliação progressiva da oferta de uma proposta de Ensino Médio que articule ciência, tecnologia e cultura, as condições materiais, nas quais se desenvolve a acumulação flexível, apontam noutra direção, qual seja a necessidade diversificada de competências flexíveis, que integra, nas cadeias produtivas, desde a força de trabalho mais desqualificada que vai desenvolver atividades precarizadas até a força de trabalho de qualificação mais sofisticada, a se responsabilizar pelas atividades de inovação, manutenção e gestão, em complexos sistemas produtivos.

Desse modo, Mato Grosso vê-se diante de dois grandes desafios ao formular suas Orientações Curriculares para a Educação Básica. O primeiro, a que se refere o texto acima, contempla a democratização do Ensino Médio com a mesma qualidade para todos, independentemente da origem de classe, e o segundo, a busca do equilíbrio possível entre a utopia e as condições materiais, que a realidade dispõe para sua implementação, o que implica na formulação de políticas e propostas que avancem no sentido das positivities, ao tempo que enfrentem as negatividades, construindo condições materiais que permitam de fato a ampliação de oportunidades, assegurada a qualidade de ensino.

Embora essa utopia pareça estar cada vez mais distante pelo caráter crescentemente excludente do capitalismo em sua forma contemporânea, o esgotamento do regime de acumulação flexível que culminou na recente crise econômica, que atinge brutalmente também os países centrais, permite pensar em um reposicionamento do papel do Estado e da importância das políticas públicas como mediadoras da relação entre capital e trabalho. Há, portanto, algumas condições concretas novas que permitem avançar no enfrentamento dos efeitos da exclusão mediante a construção de alternativas via ações do Estado, que apontem para a retomada da democratização, em que cidadania e trabalho sejam, de fato, dimensões constitutivas indissociáveis, do homem e da sociedade.

Nesse quadro, há que se buscar o avanço possível, em face dos recursos dispo-

níveis e da escola concreta, com suas possibilidades e limitações. Contudo, um ponto é fundamental: a formulação de diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, objetivando atender às demandas diferenciadas e desiguais.

Isso significa não fazer concessão ao caráter básico do Ensino Médio, supondo ser possível sua substituição pela educação profissional, independente de escolaridade. Contudo, já no Ensino Médio, a formação científico-tecnológica e sócio-histórica deverá ser completada, na parte diversificada, por conteúdos do mundo do trabalho, sem que se reproduzam os cursos profissionalizantes típicos do taylorismo/fordismo.

Certamente, o tratamento teórico-metodológico adequado dos conteúdos das áreas de códigos e linguagens, ciências da natureza e matemática e ciências humanas, todas complementadas com o estudo das formas tecnológicas, já fornecerá o necessário suporte à participação na vida social e produtiva. **O trabalho transversaliza todas as áreas, como “contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, seu princípio organizador, dessa forma não mais limitado ao ensino profissionalizante”** (DCNEM, 1998)²⁴. Firmando também o propósito de ser uma educação integral e não uma mera preparação para exames vestibulares, as DCNEMs têm por fundamentos filosóficos o tripé: estética da sensibilidade (que valoriza o criativo, o curioso e favorece o trabalho autônomo, não-padronizado); política da igualdade (que busca a solidariedade e respeita a diversidade, sendo base da cidadania) e ética da identidade (que promove a autonomia do educando, da escola e das propostas pedagógicas).

No entanto, esse tratamento não será suficiente para muitos alunos, para os quais o ensino médio é mediação necessária para o mundo do trabalho e condição de sobrevivência. Para atender às necessidades desses alunos, o Ensino Médio, integrado às modalidades Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, (EMIEP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta última acrescida do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, (PROEJA), conforme as diretrizes do Decreto 5154/2004, incorporado pela Lei 11.741/2008 que alterou dispositivos da LDBEN com relação ao EMIEP, constituir-se-á em espaço adequado. Não ofertar estas alternativas significará estimular os jovens que precisem trabalhar, ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos.

Lembrando Gramsci (1978: 36), é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” – mas pela sua função. Preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores. Assim, a oferta de modalidades diversificadas para atender às diferentes necessidades dos alunos, desde que não sejam desiguais quanto à

²⁴ DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

qualidade, contempla o princípio da unitariedade que fundamenta a concepção de Educação Básica adotada nestas Orientações Curriculares.

Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior. **O Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso.**

4.1 Finalidades e Objetivos

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Estas finalidades explicitam com clareza a intenção do legislador: superar a dualidade socialmente definida, entre educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional, que passa a ser tratada como excepcionalidade, a exigir cursos mais longos.

Ao propor a formação integrada como eixo do currículo, denominada no texto legal de educação tecnológica básica, a LDBEN assume a concepção que a aponta como a síntese entre o conhecimento geral e o específico, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos e, como conceito dessa mesma concepção, a perspectiva do trabalho visto como práxis humana, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, individual e coletivamente, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, a fim de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho.

A ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito com relação à química, biologia ou matemática, particularmente no mundo contemporâneo, em que qualquer forma de ação, produtiva ou não, exige o domínio de múltiplos conhecimentos que se articulam entre si. Nesse sentido, **o que se inova como finalidade, não só para o Ensino Médio mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta cotidianamente ao homem.** Essa capacidade apresenta-

-se como um componente indissociável do atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista em que apenas o conhecimento prático e o bom-senso, embora continuem importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos pelo atual modelo de desenvolvimento capitalista que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, mas que nem sempre o faz garantindo padrões de boa qualidade de vida individual e social, quebrando assim o eixo de sua própria sustentabilidade por força das contradições geradas por sua própria lógica, que é a lógica do lucro. As finalidades e os objetivos do Ensino Médio, levando em conta essa concepção, têm por tarefa educar o jovem de forma que ele participe produtivamente do mundo das relações sociais concretas, garantindo o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, de seu comportamento ético e de um bom nível de compromisso político.

Para que esse compromisso com os adolescentes e com a sociedade seja cumprido, o projeto pedagógico de cada escola para o Ensino Médio, consideradas as suas especificidades, deverá possibilitar a cada aluno, ao longo de sua vida:

- aprender permanentemente;
- refletir criticamente;
- agir com responsabilidade individual e social;
- participar do trabalho e da vida coletiva;
- comportar-se de forma solidária;
- acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais;
- usar os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos para resolver problemas, o que implica em aprender a usar o método científico;
- ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade.

Para definir a identidade do Ensino Médio a partir da educação tecnológica enquanto mediação entre educação fundamental e superior, essa concepção vê o trabalho como práxis humana e não simplesmente como produtor de mercadorias que geram riqueza para o capital e o trabalhador, como aquele que troca sua força de trabalho por alguma forma de retribuição financeira, condição necessária para assegurar a sua sobrevivência, essa a concepção de trabalho manifesta histórica e concretamente pelo capitalismo.

A escola de Ensino Médio só atenderá suas finalidades quando sua proposta contemplar essa realidade, de modo a viabilizar, para todos os alunos, o acesso à ciência, cultura e tecnologia capacitando-os para a vida social e produtiva, sem render-se à seletividade que historicamente caracterizou este nível de ensino. Assim, não há que se fazer concessões quer a um ensino academicista e livresco ou a uma proposta de formação para ocupações parciais ou precarizadas, constituída de simples aprendizagem de conhecimentos e habilidades instrumentais.

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência, em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica.

Contudo, é preciso considerar que para muitos educandos o trabalho precocemente exercido é condição não só de existência, mas também da própria permanência no sistema de ensino, na maioria das vezes viabilizada pelo ingresso no mercado de trabalho. Por conta disso, o Sistema Estadual deverá contemplar propostas que atendam às especificidades dos educandos das regiões e comunidades, observando os recursos disponíveis e o investimento possível, de modo a promover aproximações sucessivas àquelas finalidades.

Assim, há que se considerar as finalidades expressas na legislação à luz das condições que estão historicamente dadas, particularmente no que diz respeito ao modelo de desenvolvimento em curso, que acentua, nos países periféricos, as contradições entre capital e trabalho, corroendo os fundos públicos, extinguindo postos de trabalho e aumentando a exclusão.

Em síntese, a aproximação das finalidades far-se-á por diferentes mediações, em face das condições concretas de cada região, de cada localidade e de cada escola.

4.2 A Função Social do Ensino Médio

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus educandos, de modo geral pauperizados economicamente, em consequência de que não têm tido acesso aos bens culturais e simbólicos socialmente produzidos. O Ensino Médio no Brasil tem exercido, dentre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isso sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento dessa relação. Assim é que, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social.

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de suas vidas, suas necessidades

com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. Essa nova compreensão permitirá superar as profissionalizações estreitas, restritas à apropriação de modos de fazer para uma parcela da população condenada, *a priori*, à exclusão, tida como irremediável face à pobreza econômica, para a qual, em princípio, qualquer esforço pedagógico seria inútil. Ao contrário, a escola média compreenderá que os culturalmente diferentes, porquanto desiguais com relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam e que essas experiências, circunscritas à origem de classe, resultarão em limitações com relação à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante.

Em vista disso, a escola média deverá ser capaz de, ao articular ciência, trabalho e cultura, exercer a sua função universalizadora, através de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações, elaborar e pôr à disposição dos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática e entre o conhecimento, o trabalho e a cultura. Essa é a finalidade do Ensino Médio público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estritamente profissionalizante.

O Ensino Médio, assim concebido, poderá ter um projeto pedagógico que contemple diferentes conteúdos em diferentes modalidades, para atender às especificidades de seus jovens educandos, diferentes e desiguais social e economicamente, sem comprometer o conceito de escola unitária. A unitariedade será assegurada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal, assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá através da atividade real dos homens, da qual a escola participa.

A nova escola média, portanto, poderá trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorrem diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional como um todo, seja fazer emergir, em todos os alunos, o intelectual trabalhador, ou, no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, porquanto nem só especialista e nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente. **Esse novo intelectual, a ser formado pela mediação do Ensino Médio, potencialmente preparado para participar ativamente da vida social, política e produtiva, será fruto da nova síntese entre ciência, trabalho e cultura, e, portanto, capaz de desempenhar suas atividades como cidadão, homem da *polis*, sujeito e objeto de direitos, e, como trabalhador, em um processo produtivo em constante transformação.**

4.3 Princípios

O Ensino Médio, ao organizar sua proposta político-pedagógica, deverá observar os princípios enumerados a seguir, que expressam o compromisso do estado do Mato Grosso.

4.3.1 Universalização

Embora tenha havido significativa expansão do Ensino Médio nas últimas décadas, o índice de escolarização líquida, considerando a população de 15 a 19 anos, ainda não ultrapassava, no estado do Mato Grosso, segundo dados do censo escolar de 2007 que registra o movimento e rendimento escolar de 2006 e acusa 132.000 alunos matriculados, 87.662 aprovações, o que corresponde a 66,41% para o Ensino Médio de Formação Geral.²⁵

As políticas de educação para o período 2007/2010 propõem a progressiva expansão do atendimento desse nível de ensino, embora haja clareza que a universalização, parte da dívida social que o país acumulou ao longo dos anos para com os que vivem do trabalho, exigirá esforços de mais de uma gestão. Para tanto, serão definidas metas quantitativas a cada período, relativas à ampliação da oferta de vagas para cada região, considerando suas demandas e especificidades e também levando em conta que a melhoria dos índices de atendimento da população de 15 a 19 anos, além da expansão de vagas, estende-se à meta de diminuição da evasão e da repetência. Esses índices, para o Estado, considerando os mesmos dados e período acima citados, ainda estavam em torno de 28,80%.

A melhoria das condições de sucesso e permanência dos estudantes, por conseguinte, a qualidade de ensino, depende de uma série de investimentos, tais como: em equipamentos, em ampliação do espaço físico, na qualificação permanente dos professores, etc. Contudo, nada será suficiente se não houver um rigoroso esforço na reconstrução da proposta político-pedagógica da escola, tendo em vista as demandas de educação do jovem e da sociedade, em face da nova realidade da vida social e produtiva.

4.3.2 Unidade de orientação

A LDBEN, ao definir que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, determina que, independentemente da forma como se organize, deverá propiciar a todos formação geral que os capacite a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e com senso ético, educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas. Para tanto, todos os currículos deverão contemplar:

- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo; as habilidades tecnológicas básicas; as formas de linguagem próprias das diferentes atividades e as categorias de análise que propiciem a sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história. (Kuenzer, 2000).

²⁵ Dados da Síntese do Censo Escolar de 2007 publicado no D.O.U. de 14-01-2008.

A unidade de orientação, portanto, assegura a unitariedade da educação, partindo do pressuposto de que todos os jovens, independentemente de sua origem de classe, têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento, na perspectiva da cidadania, que pressupõe a participação na produção, no consumo, na cultura e na política.

Há que se considerar, contudo, o que já se observou anteriormente com respeito aos conceitos de diferença e desigualdade, para que, em nome da unidade de orientação não se obscureçam as diferenças de classe, que determinam diferentes demandas com relação ao acesso ao conhecimento, e, conseqüentemente, diferentes tratamentos quanto ao conteúdo e ao método, uma vez que os menos favorecidos necessitam de mais numerosas e diversificadas mediações para se apropriar de conhecimentos e desenvolver capacidades que os filhos da burguesia desenvolvem naturalmente, em face de suas experiências de classe.

4.3.3 Diversificação de modalidades

O desenvolvimento histórico do Ensino Médio no Brasil caracterizou-se pela heterogeneidade em todos os aspectos, da finalidade à estrutura física. Essa heterogeneidade, somada às diferenças e desigualdades do alunado e às especificidades regionais, determinam a necessidade da oferta de programas diversificados, estimulando a criação de diferentes alternativas, desde que se observem a base comum, as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares estaduais.

Dessa forma, **cabe a cada escola a elaboração do projeto político-pedagógico, a partir de um amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas, o que demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores.** Esse processo deverá contemplar as características da região, as demandas da comunidade onde se insere a escola, as características e necessidades do educando a capacidade da escola no que diz respeito aos recursos humanos, equipamentos, espaço físico e possibilidades de articulações interinstitucionais que permitam ofertas diversificadas e de qualidade.

Em face da crise de financiamento, é preciso decidir com realismo e buscar a otimização dos recursos disponíveis na escola e na comunidade, o que não significa desobrigar o Estado de suas responsabilidades, mas ter a clareza de que, para os que vivem do trabalho, a escola pública de qualidade é a única alternativa para a apropriação do conhecimento, tendo em vista a cada vez mais difícil construção da dignidade humana, finalidade máxima a orientar a elaboração do projeto político-pedagógico.

Importante destacar que a diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos em face das diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes; outros, de comunicação, humanidades, ciências exatas ou tecnologias, mas reconhecer que muitas vezes as “preferências” expressam limita-

ções de conhecimento, ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores, determinadas pelas condições materiais de existência.

Assim é, que um aluno, pode preferir mecânica à arte, porque essa é a realidade do trabalho que conhece e exerce precocemente, como estratégia de sobrevivência. Outro pode preferir atividades físicas às ciências exatas, porque suas experiências de classe não lhe propiciaram o desenvolvimento do raciocínio lógico. É a escola, portanto, que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento, de modo a exercer o seu direito a escolhas e ao mesmo tempo superar suas dificuldades em face de suas experiências anteriores.

Como já se analisou anteriormente, essa afirmação não encerra uma crença ingênua em um pretense poder compensatório da escola, mas, no reconhecimento da sua função enquanto espaço que atua sistematizadamente sobre os processos de formação humana, o que faz a partir de uma finalidade, ou seja, de uma utopia.

4.3.4 Integração entre ciência, trabalho e cultura

As relações entre ciência, cultura e trabalho, que caracterizam essa etapa de desenvolvimento, não poderão, sob nenhuma hipótese ser desconsideradas, sob pena de que, ao elaborar um projeto de Ensino Médio, venha a ser privilegiada uma abordagem sucundarista, de caráter apenas propedêutico ou pragmatista, voltada predominantemente para o domínio restrito de formas de trabalho, uma vez que a ciência invadindo os campos da produção e do trabalho produz conhecimento, definindo por meio de sua incursão nesses campos, novas formas culturais.

É essa compreensão que orienta a concepção de Ensino Médio para o estado de Mato Grosso e que assume a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente: trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente.

Para que tal ocorra, o eixo do currículo deverá ser o trabalho compreendido como práxis humana, e não apenas como práxis produtiva, a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho. Toda educação é educação para o trabalho, que não se confundirá com formação profissional estrito senso. Assim, a formação profissional, em sua dimensão básica, está presente na base nacional comum e não se confunde com a parte diversificada, que também atenderá a ambas as finalidades.

Esse eixo, contudo, exige recortes, para que não se caia na ilusão de um sistema científico único que articule todos os saberes, ou se permaneça na lógica que historicamente reproduziu a concepção positivista com sua fragmentação, cristalizada em disciplinas escolares estanques. Esses recortes, observado o estatuto epistemológico e histórico de cada ciência, deverão tomar como eixo organizador do currículo as diferentes práticas sociais e produtivas selecionadas a partir das características e demandas

da clientela e da região, tendo em vista as finalidades de democratização do conhecimento para a constituição da cidadania e será a partir deles que serão selecionados os conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada. A partir dessa compreensão, as diretrizes e os parâmetros curriculares serão antes grandes linhas orientadoras do que roteiros de conteúdos a serem rigidamente trabalhados por todos da mesma forma. Reitera-se, aqui, a autonomia e a competência da escola para delinear um projeto político-pedagógico imerso no coletivo verdadeiramente comprometido, intelectual e eticamente, com o desenvolvimento de consciências autônomas e com a superação da exclusão, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, nos termos apontados nos itens referentes à unidade de orientação e à diversificação de modalidades.

4.3.5 Identidade

As escolas de Ensino Médio desenvolveram-se, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do Ensino Fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes. Em decorrência, assim como não construíram a sua identidade em termos de concepção, também não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens.

Reconhecendo essa limitação, é preciso buscar, através da articulação com a comunidade, construir identidade própria à escola de Ensino Médio, de modo a atender, da melhor forma possível, às condições e necessidades dos jovens e adultos, em termos de espaço e tempo de aprendizagem.

Na prática, isso significa planejar espaços que, levando em conta as especificidades dos jovens alunos, propiciem as necessárias condições para que relações diversificadas e significativas com o conhecimento se estabeleçam de forma prazerosa. Bibliotecas, videotecas, laboratórios diversos, inclusive de línguas e de informática, espaços para práticas esportivas, artísticas e culturais devem estar disponíveis não só para a realização de atividades programadas, mas também para que o jovem faça experimentos e pesquisas, busque respostas para suas inquietações, crie grupos de dança, aprenda música, faça práticas esportivas e exercite a organização estudantil em outros horários, sentindo prazer em permanecer na escola.

4.3.6 Autonomia

A concretização dos princípios apresentados exige autonomia do Sistema Público Estadual, das instâncias locais e principalmente das escolas, tal como determina a LDBEN, em relação às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, elas devem ser compreendidas como linhas que fornecem orientação sobre a direção a ser seguida, e por isso de caráter geral, embora obrigatórias, uma vez que são previstas em lei e devidamente aprovadas pelo CNE e homologadas pelo Ministro

de Educação. Não podem, portanto, servir de justificativa para práticas autoritárias ou mecanismos de controle prévio, por parte de qualquer instância do sistema público ou da direção da escola. Da mesma forma, não pode abrigar práticas discriminatórias, reforçando privilégios ou exclusões.

Com relação a esse ponto, as DCNEMs mostram que a conjugação entre diversidade e autonomia deverá estimular identidades escolares mais libertas da padronização burocrática que formulem e implementem propostas pedagógicas próprias, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores.

Como antídoto à burocratização, a LDBEN vincula autonomia à proposta pedagógica, atribuindo à escola a competência para formulá-la, a partir das diretrizes nacional e estadual.

É à escola, portanto, que cabe definir as finalidades que expressam o desejo da comunidade, dos alunos e dos professores, e traduzi-los em uma proposta curricular que articule o esforço coletivo tendo em vista a sua concretização. Isso se dará através de um amplo processo de discussão que assegure o envolvimento da comunidade escolar na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação permanente da proposta, de modo a construir e sustentar o compromisso de todos com a aprendizagem e com o melhor uso possível dos recursos humanos, financeiros e materiais, a partir da utopia da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

4.3.7 Avaliação

O caráter público da educação determina a necessidade de permanente prestação de contas pelo Sistema Público de Educação e pela escola. Se esse princípio sempre integrou a administração pública, os princípios de diversificação e de autonomia, à medida em que objetivam o enfrentamento das diferenças tendo em vista a construção da universalidade do direito ao conhecimento, reforçam a necessidade do acompanhamento continuado dos resultados obtidos para subsidiar as decisões relativas ao planejamento da educação e do currículo.

A avaliação tem como finalidade, além de prestar contas à sociedade, fornecer elementos para o Sistema de Ensino e para a escola, de forma a poderem tomar decisões que cada vez mais aproximem os resultados alcançados das metas pretendidas, através da melhor utilização possível dos recursos disponíveis.

Para tanto, a avaliação estará presente em todos os momentos da planificação e do desenvolvimento do projeto político-pedagógico, desde a identificação de necessidades até a obtenção de resultados, contemplando todas as dimensões do trabalho pedagógico, quais sejam: financiamento, espaço físico, gestão, equipamentos, recursos humanos, currículo e atendimento aos educandos e à comunidade, e assim por diante.

A avaliação só atingirá suas finalidades quando der publicidade aos resultados alcançados, permitindo à comunidade acompanhar os resultados do trabalho educativo.

4.3.8 A estrutura

Para atender aos princípios adotados, a oferta de Ensino Médio no estado do Mato Grosso deverá manter uma única estrutura que assegure a todo educando os mesmos direitos relativos à certificação e à qualidade, o que significa adotar uma única trajetória no que diz respeito aos objetivos da educação básica, que será complementada por ofertas diversificadas que atendam às diferentes necessidades, derivadas das diferenças culturais e de classe. Com a finalidade de atender às diversidades para diminuir as diferenças, o Ensino Médio obedecerá a uma organização que ofereça Ensino Médio de Educação Geral, etapa da Educação Básica diversificado nas modalidades Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, (EMIEP) e EJA/PROEJA, além das demais modalidades e especificidades, que integram a Educação Básica, com a finalidade de atender à diversidade cultural, constantes do item 6.

5. Ensino Médio de Educação Geral



Escola Rodolfo Augusto

Essa etapa da educação básica tem por objetivo o estabelecimento de relações com a cultura e com o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, de modo a assegurar a preparação básica para a participação nas relações sociais e produtivas, de forma cidadã. Para isso, combinará conhecimentos gerais e específicos de modo a articular pensamento e ação, teoria e prática, escola e sociedade, e contemplará:

- o universo da ciência contemporânea;
- as novas tecnologias;
- as relações sócio-históricas que os homens estabelecem na sociedade e no trabalho;
- as diferentes formas de linguagem presentes nos espaços sociais e produtivos.

É sempre necessário reafirmar que a escola pública será, para muitos jovens, o espaço por excelência da sua relação com a cultura e com o conhecimento científico em todas as áreas. Portanto, **a educação geral deverá ter por meta a universalização dos conhecimentos minimamente necessários à sua inserção na vida social, política e produtiva, nas condições mais igualitárias possíveis**, para o que a escola deverá propiciar situações de aprendizagem que permitam enfrentar, se não superar, as diferenças de acesso aos bens culturais e simbólicos.

5.1 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)

Essa modalidade deve ser oferecida para atender às necessidades de educação profissional com vistas à inclusão social, com foco nas especificidades decada re-

gião, das escolas e dos alunos, abrangendo áreas de formação a partir das demandas da práxis social e produtiva.

O Ensino Médio Integrado articulará organicamente os conhecimentos gerais básicos e os relativos à formação profissional, de forma a propiciar participação na vida social e produtiva, ressaltando-se que ambas promovem, cada uma a seu modo, experiências e espaços de cidadania e trabalho. Nesse sentido sua organização curricular integrará a educação geral e profissional através da intencional seleção e organização de conteúdos e atividades, de modo a assegurar que o currículo não se constitua em mera sobreposição de partes que não guardam organicidade entre si.

Ao contrário da lógica que rege o tratamento tradicional do Ensino Médio, cujos conteúdos são selecionados e trabalhados a partir do enfoque disciplinar, o princípio da integração implica em tomar a prática social e os processos de trabalho como ponto de partida para a construção do currículo, organizado pela lógica interdisciplinar, envolvendo vários professores e por vezes constituindo-se em projetos. Sua finalidade é permitir ao aluno o exercício do método científico, formulando problemas, coletando dados e informações através dos mais variados procedimentos, comparando conhecimento popular e científico, interpretando, analisando, comunicando e projetando alternativas de solução para problemas sociais e laborais, que deverão ser experimentadas através de inserções na comunidade, de modo a vivenciar situações que articulem cidadania e trabalho.

É nesse espaço curricular integrado que o aluno apreenderá as relações existentes entre conhecimento, cultura e trabalho e identificará as relações entre teoria e prática e entre o geral e o específico exercitando a criatividade, responsabilidade social e solidariedade e compreendendo-se como sujeito individual e coletivo, capaz de usar o conhecimento para transformar a realidade.

Partindo da concepção de que o trabalho é uma relação social fundamental que define o modo humano de existência, posta como referencial pedagógico para construir o currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, supera-se a ideia de que o trabalho responde somente ao mundo das necessidades, uma vez que envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas e de lazer.

Ao escolher as áreas de trabalho que serão objeto do EMIEP, no caso específico do estado de Mato Grosso, não há como deixar de reconhecer o modelo de desenvolvimento econômico em curso, voltado para o forte desenvolvimento da agroindústria, apontando significativos impactos nos setores de serviços e comércio.

Os pressupostos básicos definidos para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional têm como eixos:

- 1 - Articulação e integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos em suas relações com o mundo do trabalho, como base material da produção;
- 2 - Interação com as políticas públicas de desenvolvimento local, regional, estadual e nacional;

- 3 - Interação com todos os agentes sociais atuantes e comprometidos com esta modalidade educacional;
- 4 - Sintonia com as características, necessidades e potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e tecnológico;
- 5 - Respeito à diversidade cultural, social, econômica e étnica do Estado;
- 6 - Busca da diversificação da forma de organização do currículo: pedagogia da alternância, modulação por área do conhecimento, por disciplina, por semestre ou ano.

A par desses pressupostos básicos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional estender-se-á a outras especificidades e/ou modalidades: PROEJA nos CEJAs, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação para os Quilombolas.

6. As modalidades/especificidades atendendo às diversidades



Grupo de Sistematização das OC'S

A Educação Básica, em todos os níveis, atenderá às diversidades a partir da oferta das modalidades e especificidades apresentadas a seguir. Essas modalidades/especificidades assegurarão o caráter básico mediante a adequação dos conteúdos e metodologias das áreas de conhecimento, de modo a considerar as especificidades dos alunos que se constituem em seu foco.

6.1 A Educação do Campo

A educação do campo deve ser compreendida a partir da concepção de que há uma profunda relação entre educação, agricultura e vida camponesa, uma vez que a escola deve contribuir permanentemente na melhoria da vida dos povos do campo. Daí a urgente necessidade de se construir escolas do campo no campo. Trata-se de construir escolas vivas, o que vale dizer escolas ligadas à vida, mergulhadas na realidade dos povos do campo, aprofundando essa realidade no sentido de contribuir para a transformação dela mesma e da vida dos povos do campo. Em outros termos, construir escolas que fazem diferença por estarem comprometidas com a realidade em que se inserem, influenciando e deixando-se influenciar por ela. Mais que mero espaço físico de transmissão de conhecimentos, a Escola do Campo, assim compreendida e construída, constitui-se em centro dinâmico de irradiação e reflexão, em eficaz instrumento de transformação das pessoas e da realidade.

A história da educação rural no Brasil foi de negação desse direito aos agricultores, por parte das ações e das políticas governamentais. Mas, constata-se, sobretudo nas

três últimas décadas do século XX, toda uma mobilização por parte das organizações e entidades dos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do campo. Essas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber e possibilitaram alguns avanços, dentre os quais destacamos:

- o art.28 da LDB que faz uma referência explícita à oferta de educação para a população rural;
- a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- a realização de duas Conferências Nacionais de Educação do Campo.

6.1.1 A construção de uma Educação do Campo no Estado de Mato Grosso

O acesso da educação escolar para os povos do campo nem sempre se pautou pela concepção de propiciar uma escola voltada para a especificidade desses povos, construída em função da sua própria realidade, voltada para a manutenção de seus direitos, dentre eles o de conquista e permanência na terra, com políticas públicas de saúde, transporte, moradia e educação. Ao invés disso o que se lhes ofertava era uma escola urbana no campo, naturalizando uma história de exclusão das comunidades rurais do processo produtivo e do acesso aos seus direitos. Apesar desta histórica exclusão, os povos do campo têm se organizado e algumas conquistas em termos de políticas públicas começam a acontecer.

O estado de Mato Grosso entre os anos de 1997 a 2005 apresentou um crescimento de 80,7% na oferta de matrícula para o ensino fundamental e de 704,3% para o ensino médio. A educação de jovens e adultos teve um crescimento de 94,1%, também neste período²⁶. Mais recentemente, no ano de 2007, havia, no estado de Mato Grosso 119 (cento e dezenove) Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, localizados em 69 (sessenta e nove) municípios, com 13.656 (treze mil seiscentos e cinquenta e seis famílias), num total de 147.713 (cento e quarenta mil, setecentos e treze) mil hectares de terra²⁷.

Nesse contexto os povos do campo mobilizam-se em encontros e seminários, aonde se processam reflexões e troca de experiências que subsidiam o trabalho de construção de uma educação do campo. Dessa forma é que são concebidas as propostas para a constituição de políticas públicas de educação do campo no estado de Mato Grosso, como parte de idêntica luta que se processa em todo o país.²⁸

Em novembro de 2002 o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, apro-

²⁶ Ver Plano Estadual de Educação, Estado de Mato Grosso.

²⁷ Dados da Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso.

²⁸ A II Conferência Nacional de Educação do Campo expressou bem essa realidade.

vou o Parecer nº 202-B sobre a educação do campo e em agosto de 2003, através da Resolução nº 126/03, o mesmo Conselho instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

No mês de outubro de 2004 realizou-se, em Cuiabá, o I Seminário Estadual de Educação do Campo, com o apoio do MEC. A conclusão desse Seminário foi sintetizada na Carta de Intenções, e apesar de sua importância não foram concretizadas as ações esperadas. Somente em novembro de 2005 a Carta de Intenções é retomada pela Secretaria de Políticas Educacionais²⁹.

Em fevereiro de 2006 foi realizado o I Seminário do Norte de Mato Grosso, como uma atividade do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, articulada ao Fórum Estadual de Educação do Campo. Nesse evento iniciou-se o trabalho de levantamento de linhas políticas para um Plano Estadual de Educação do Campo. A partir do Seminário, do Fórum e das diversas discussões nas conferências escolares, chegou-se a um texto propositivo contemplando essa especificidade da educação básica, que deveria subsidiar os trabalhos na Assembleia Legislativa e que foi concluído em maio de 2006 na Conferência Estadual de Educação do Campo. No mês seguinte foi realizado em Cuiabá o Seminário Nacional de Educação do Campo que produziu a Carta de Mato Grosso, uma Carta-compromisso para os gestores da educação de todo o Brasil.

A criação, em 2006, do Comitê Interinstitucional de Educação do Campo em Mato Grosso foi outro passo importante na construção/consolidação dessa especificidade na educação básica. No mês de setembro deste mesmo ano aconteceu a I Formação dos Educadores do Campo no Estado. Logo depois, em janeiro de 2007, foi oficializada a Gerência de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso. Em novembro de 2007, essa Gerência coordenou a realização do encontro de “Formação dos Educadores e Educadoras do Campo” do estado de Mato Grosso.

Outro passo importante na construção da Educação do Campo no estado de Mato Grosso foi a elaboração do Plano Estadual de Educação, que dedica seu capítulo 11 a essa especificidade e apresenta as diretrizes para a Educação do Campo no estado de Mato Grosso, reconhecendo: a diversidade dos povos do campo e a necessidade de articulação com as políticas nacionais, mas também com as demandas e especificidades de cada região. Com base nisso, assume o compromisso com a formulação e implementação de políticas públicas de Educação do Campo, respeitando “o campo como um espaço de vida e de relações vividas”, bem como “produto e produtor de cultura”. Por isso, o compromisso assumido está baseado nos seguintes princípios orientadores: qualidade, respeito às organizações e aos movimentos sociais e seus saberes, identidade e localidade e cultura e formação dos sujeitos. A par dessas diretrizes e princípios, são assumidos dez objetivos:

- universalizar a oferta da educação básica no campo;

²⁹ Estes dados foram sistematizados a partir das informações publicadas pela Secretaria de Estado de Educação em: *Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso Contextos e concepções: (Re)significando a aprendizagem e a vida* - Jair Reck (Org.) - SEDUC – MT (2007).

- garantir infraestrutura adequada para o acesso e a permanência dos alunos no campo;
- construir, com as comunidades escolares locais, uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem os sistemas de ensino;
- diversificar a oferta de cursos nas escolas do campo;
- melhorar a gestão nas escolas do campo;
- proporcionar formação específica para os profissionais da educação do campo;
- melhorar as condições de trabalho e perspectivas das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo;
- garantir espaços de debate para o fortalecimento da política de educação no campo;
- oportunizar ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida;
- promover a pesquisa como meio de fortalecimento da educação do campo.

Como se constata por essas diretrizes e objetivos, o espírito da LDBEN presente na proposta de educação básica para o País, já abordada no início desse documento, faz-se presente na proposta do Plano Estadual de Educação, reforçando a compreensão de que à Educação Básica e ao Currículo soma-se a compreensão de que **a identidade da escola do campo se dá pela sua “vinculação às questões inerentes à sua realidade” e por isso se baseia “na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais”, defendendo projetos que “associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”**.³⁰

Portanto, na construção dos Projetos Políticos e Pedagógicos das Escolas do Campo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é preciso que haja uma verdadeira interação entre a escola e a família, a comunidade e o meio socioprofissional dos educandos articulando os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial.

6.2 A Educação Indígena

Ao estabelecer a política de educação escolar indígena de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação definiu como princípios básicos para a ação educativa o

³⁰ BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Art. 2º, parágrafo único – Resolução 01/ CNE/2002.

respeito pelas formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e pelos modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos. Para tanto, propôs o desenvolvimento de programas e projetos educacionais concebidos no contexto de relações interculturais e expressos por ações de formação intersubjetiva, percepção de diferentes lógicas e ressignificação da instituição escolar a partir da cultura de cada povo ou sociedade³¹.

As iniciativas educacionais desenvolvidas pela SEDUC em comunidades indígenas atendem ao duplo objetivo expresso também pela legislação federal atual:

1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDBEN, 1996 : Art. 78).

A iniciativa de elaborar Orientações Curriculares para as escolas indígenas e organizá-las por Ciclos de Formação Humana pretende viabilizar concretamente esses propósitos. As orientações aqui apresentadas servirão para a elaboração e desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas indígenas de Mato Grosso.

6.2.1 Breve retrospectiva histórica da educação escolar indígena em Mato Grosso

O processo educacional (criação e recriação cultural) vem sendo realizado nas sociedades indígenas por meio de diversas instituições tradicionais e por novas organizações trazidas pela sociedade moderna. A escola é uma dessas instituições em processo de consolidação em diversos povos indígenas de Mato Grosso.

A instalação das primeiras escolas destinadas aos índios em Mato Grosso deu-se no final da década de 1890, pelos missionários salesianos. Posteriormente, os militares de Rondon também criaram diversas escolas e internatos. Depois deles, os salesianos ampliaram o atendimento aos índios Xavantes, os jesuítas ocuparam o internato de Utia-riti, a FUNAI instalou dezenas de escolas, como também o fizeram as missões católicas e evangélicas, as prefeituras municipais e a SEDUC.

Em todas essas iniciativas, as agências externas dominaram o espaço escolar, quer pela escolha da direção e de professores não-índios, quer pelo controle das condutas dos alunos e de toda a comunidade educativa. Durante décadas, a participação indígena restringia-se à formação do corpo discente e aos trabalhos de monitoria e de apoio. Apenas em alguns casos os professores indígenas assumiam suas escolas e os membros das comunidades participavam ativamente da vida escolar.

³¹ SEDUC:2000, p.7

Uma segunda característica das escolas indígenas em Mato Grosso até a década de 1980 foi a desarticulação interinstitucional. As diferentes agências desenvolviam iniciativas de acordo com o seu perfil institucional e com seus interesses específicos, sem ocupar-se em conhecer ou incorporar as experiências bem-sucedidas das demais. Cada instituição procurava legitimar-se junto à população que atendia e garantir seu espaço de trabalho. O resultado não poderia ser outro senão a fragmentação e a desarticulação das ações, a inexistência de diretrizes gerais para a educação escolar e a proliferação de problemas de ordem religiosa, linguística, ortográfica, financeira, etc. no interior das comunidades, especialmente daquelas em que atuavam mais de uma instituição.

A dependência de professores externos ocasionava também a interrupção das atividades escolares, a imposição de currículos e de metodologias alheias ao meio e o esvaziamento dos conteúdos linguísticos e culturais das comunidades.

Um cenário de mudanças mais significativas viria a ocorrer a partir da década de 1980, como resultado de diversos fatores internos e externos. Os próprios índios passaram a reivindicar e posteriormente a ocupar cargos e espaços institucionais anteriormente restritos a não-índios. A “escola do faz-de-conta” precisou ser substituída por uma escola que oferecesse as condições indispensáveis ao exercício das novas atribuições. No campo externo, o processo de elaboração constitucional fez surgir diversas associações, grupos de trabalho, organizações não-governamentais etc. voltadas para a temática indígena em geral e para a educação escolar indígena em particular. Elas se tornaram espaços de reflexão, pesquisa e assessoramento, bem como de proposição de cursos, produção de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico às escolas. O próprio poder público reformulou seu discurso e sua prática e encaminhou-os no sentido de propiciar uma educação escolar adequada aos interesses das sociedades indígenas.

Na década de 1990 o poder público e as organizações indígenas e indigenistas de Mato Grosso fortaleceram novos espaços de atuação institucional como a Coordenadoria de Assuntos Indígenas (uma instância de articulação política e administrativa vinculada ao gabinete do secretário-chefe da Casa Civil); o setor de educação escolar indígena na SEDUC e o Conselho de Educação Escolar Indígena - CEEI/MT (um órgão deliberativo e de composição paritária que passaria a coordenar a política de educação escolar indígena no Estado e assessorar na implantação de suas metas).

Como uma das medidas propostas pelo CEEI/MT, realizou-se um amplo diagnóstico da realidade escolar indígena no Estado, que serviria de base para a definição dos programas a serem implantados nos anos subsequentes. A partir de então foi possível desenvolver diversas iniciativas de natureza interinstitucional que projetaram o Estado no cenário nacional e internacional. Dentre elas destacaram-se os projetos de formação de professores de níveis médio e superior e as iniciativas de regularização das escolas indígenas vinculadas às redes Municipal e Estadual de ensino.

Atualmente as escolas indígenas de Mato Grosso têm como principais protagonistas seus professores e respectivas comunidades. Trata-se de um novo perfil de escola indígena em processo de consolidação e que, portanto, precisa ser acompanhada pelo

poder público e pelas instituições de apoio, sejam elas de âmbito interno ou externo. O governo federal também vem contribuindo com o aperfeiçoamento de diretrizes e normas nacionais para as escolas indígenas, bem como com o financiamento de projetos relevantes desenvolvidos pelos estados.

Essa convergência de esforços dos professores, das comunidades indígenas, do poder público e das instituições de apoio (Universidades, ONGs, etc.), aponta para a possibilidade de um novo passo no fortalecimento das escolas indígenas. Trata-se da construção de uma escola crítica, propositiva e voltada para os interesses e necessidades de suas comunidades. Uma escola em que todos possam ser os “atores principais”, os protagonistas do seu processo de formação. Nesse sentido é que estão sendo apresentadas as Orientações Curriculares para as escolas indígenas, organizadas na forma de Ciclos de Formação Humana.

6.2.2 Escola indígena desejada

As sociedades humanas organizam sua vida social, econômica ou cultural conforme os interesses, necessidades e características próprias. O nascimento, o desenvolvimento infantil, as diferentes formas de iniciações, o casamento, a velhice e a morte são acontecimentos marcados em diversas culturas por celebrações e por rituais repletos de significados. A vida cotidiana, os hábitos alimentares, a língua, as artes, as formas de organização social, etc. são ensinados e aprendidos, reproduzidos ou modificados segundo o ideário e as condições objetivas existentes em cada sociedade e em cada época. É essa dinâmica de construção dos ideais da pessoa humana em cada sociedade que caracteriza o seu *processo educacional*.

Todas as sociedades elegem (ou lhes é imposto) um conjunto de instituições e de aprendizados que visam à formação de pessoas aptas a viver naquele meio sociocultural e a atender às novas demandas que lhes são colocadas. Ou dito de outra forma: todas as sociedades têm a capacidade de lidar com os elementos culturais internos e externos que necessitam para o seu desenvolvimento. A instituição escolar caracteriza-se como um desses elementos culturais que têm possibilidades de promover a autonomia indígena ou a sua dependência, uma vez que viabiliza recursos materiais e financeiros, formas de organização e informações até então indisponíveis no seu meio cultural. A escola preocupada com a autonomia indígena é aquela que facilita o controle da comunidade sobre os seus recursos, sobre seus saberes e sobre seu modo de organização e gestão.

E as sociedades indígenas, o que pensam sobre as suas escolas?

Em um amplo levantamento realizado a partir de textos produzidos por professores indígenas de Mato Grosso foram colhidos diversos depoimentos que apontam para os seguintes objetivos:

- a) Escola adequada é aquela que “*informa sobre as coisas dos “brancos”*”;
- b) Escola adequada é aquela que “*ajuda a gente a se virar na cidade*”;

- c) Escola adequada é aquela que “*defende os nossos direitos*”;
- d) Escola adequada é aquela que “*prepara para conseguir novos trabalhos*”;
- e) Escola adequada é aquela que “*reconstrói e valoriza a nossa cultura e a nossa história*”.

Esses depoimentos propõem diversas missões para a escola, mas suas palavras de ordem são *informar, defender, preparar, respeitar, e reconstruir*. O espaço escolar, antes associado ao domínio do colonizador, passa a ser identificado como um lugar de convívio de diferentes saberes. Torna-se o centro de irradiação da cultura, da língua, da música, da dança, da medicina tradicional, etc. Portanto, a escola desejada é uma instituição com o discurso e a prática voltados para a reconstrução cultural. Assim concebida, a instituição escolar torna-se um instrumento de conquista, autonomia e afirmação dos povos indígenas.

6.2.3 A educação escolar indígena e os ciclos de formação humana

Em todas as culturas e em todas as sociedades existem instituições encarregadas de estabelecer as normas de conduta, os tempos e os espaços considerados adequados para promover a formação individual e grupal dos seus membros. A *escola* é uma dessas instituições que se consolidaram nas sociedades modernas e que vêm instituindo-se também nas sociedades indígenas. Como tal, é um novo espaço educativo incorporado ao cotidiano indígena e que vem somar-se às demais instituições existentes. Não é a única instituição que ensina, mas lhe é delegada uma tarefa, cujos objetivos, espaços, tempos, conteúdos, etc. são definidos pelas comunidades e pelo poder público que viabiliza seu funcionamento e reconhecimento. Portanto, **o modo de funcionamento das escolas indígenas supõe uma “negociação” entre o que é estabelecido pelas diretrizes nacionais e as características, interesses e necessidades de cada comunidade educativa específica.**

Nos últimos anos os professores indígenas, as comunidades e o poder público vêm desenvolvendo a percepção sobre a necessidade de aperfeiçoar o modo de funcionamento das escolas de forma a obter resultados mais satisfatórios do que os até aqui verificados. Assim é que a organização do ensino fundamental e médio em ciclos de formação humana apresenta-se como mais adequada à busca desses resultados.

Os ciclos de formação humana propõem uma estratégia pedagógica muito similar àquela adotada no processo de formação cultural de diversos povos indígenas. Cada aprendiz ou educando desenvolve a sua iniciação levando em conta as suas condições, características, ritmos, capacidades, habilidades, etc., e tendo como marco os parâmetros estabelecidos pela cultura. No caso da educação escolar, esses parâmetros são definidos nas Orientações Curriculares que, por sua vez, respeitam as especificidades de cada comunidade educativa.

Com foco nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação e o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso estão apresentando às comunidades indí-

genas as Orientações Curriculares para o ensino fundamental e médio, organizados de maneira interdisciplinar e sob a forma de ciclos de formação humana.

6.2.4 Eixos temáticos

A escolha de eixos temáticos para o currículo escolar é tida como uma estratégia didática e metodológica que facilita a articulação entre as diferentes áreas de formação humana (Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática) e entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os novos saberes advindos das relações interculturais. Portanto, trata-se de mais um recurso que os professores e a comunidade podem utilizar para a construção de currículos escolares flexíveis, relevantes e adequados aos seus interesses e necessidades.

Cada escola indígena tem autonomia e competência para escolher os diversos assuntos relevantes (eixos temáticos) que orientarão as suas atividades educativas. Eles indicarão caminhos para tratar de assuntos relacionados ao cotidiano das aldeias, bem como das relações com o entorno regional e dos temas nacionais e planetários, uma vez que vivemos em um mundo globalizado em que todos esses assuntos mantêm uma estreita relação e interferem diretamente no plano de vida de cada pessoa e de cada sociedade.

As Orientações Curriculares vêm apresentar alguns eixos temáticos propostos em documentos nacionais, em projetos de formação de professores desenvolvidos em Mato Grosso e em projetos políticos e pedagógicos de diversas escolas indígenas, procurando dar respostas que satisfaçam a expectativa de uma escola indígena capaz de fortalecer a cultura dos povos indígenas, de propiciar-lhes o domínio de novos conhecimentos, de garantir ampliação de autonomia e da consciência de serem povos partícipes na construção de uma sociedade mais justa, saudável e feliz.

Os eixos temáticos propostos são os seguintes:

a) Diversidade Étnica e Cultural

Atualmente, vivem em território mato-grossense dezenas de sociedades indígenas e muitos outros grupos de pessoas oriundas de diversos estados e países. A escola indígena precisa saber lidar com tamanha diversidade cultural. Para tanto, deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dessas populações e trabalhar com temas como o conhecimento de história, língua, direitos e expectativa de cada povo, valorizar atitudes contra preconceito, discriminação, opressão e intolerância e promover a solidariedade entre os povos a cultura da paz, justiça e igualdade entre todas as pessoas, povos e nações.

b) Planeta Terra, Ambiente e Biodiversidade

O Planeta, seu ambiente e sua biodiversidade são patrimônio fundamental das so-

iedades humanas, que dele devem cuidar. A Mãe Terra deve ser respeitada em todos seus aspectos e potencialidades (físicos, biológicos, ambientais, etc.) de maneira que a interação entre os seres humanos e a natureza seja sustentada e duradoura. A atual “crise ambiental” deve ser interpretada pela escola indígena como um exemplo impróprio de lidar com os recursos naturais e ambientais, com as prioridades econômicas e com os valores das sociedades modernas. O currículo das escolas deve contemplar essa temática em seus aspectos locais (como a sua comunidade lida com a terra, com o ambiente e com a biodiversidade) e em seus aspectos mais amplos, verificando o modelo de ocupação e desenvolvimento regional, nacional e mundial.

c) Terras Indígenas, Organizações e Direitos Indígenas

Os direitos humanos em geral e os direitos indígenas em particular são temas fundamentais dos currículos escolares. O direito à vida, à terra e aos modos próprios de organização e representação é previsto na Constituição Federal e é adotado pelas sociedades indígenas como estratégia de manutenção cultural e da sua autodeterminação. No momento em que toda a sociedade retoma o debate acerca dos direitos indígenas, as escolas não podem deixar de discutir as especificidades das políticas públicas, demarcação, uso e conservação das terras indígenas e a suas formas de representação, por se tratarem de temas fundamentais para a construção da sua autonomia, liberdade e cidadania.

d) Segurança Alimentar, Trabalho e Autossustentação

A escola indígena não pode desconsiderar a situação de carência em que vive uma significativa parcela da população indígena de Mato Grosso. Para obter o autossustento com dignidade, os povos indígenas atualmente necessitam de diferentes fontes de renda, tais como os projetos de desenvolvimento coletivos e as alternativas individuais de trabalho remunerado. A escola pode contribuir para criar alternativas de trabalho, emprego, renda, utilização sustentada da terra e dos recursos naturais e agregação de valor em produtos naturais e artesanais, dentre outras. Para tanto, cada comunidade verificará as suas necessidades específicas e dirigirá as ações curriculares no sentido de supri-las e ou de buscar alternativas para seu equacionamento.

e) Educação para Saúde

A saúde indígena também tem sido um tema de preocupação tanto das comunidades quanto do poder público. Ao destacar esse eixo temático pretende-se que as escolas discutam os ensinamentos tradicionais, as atitudes, comportamentos e práticas pessoais e coletivas relativas à saúde e que possam compartilhar esses conhecimentos com toda a comunidade. Não se trata de focar apenas as doenças, suas causas e consequências, mas de educar para que todos possam ter uma vida saudável sem violência, estresse e outros males que atingem as sociedades contemporâneas. Os assuntos relaciona-

dos à sexualidade, DSTs e alcoolismo têm sido sempre objetos de grande preocupação nas comunidades indígenas de Mato Grosso.

f) Ética, Justiça, Solidariedade e Paz

Esse eixo temático trata da conduta que as pessoas e as sociedades devem desenvolver para que tenhamos uma vida digna e feliz. As sociedades indígenas são reconhecidas pela generosidade, hospitalidade e respeito às coisas sagradas, aos mortos e à natureza. A escola pode contribuir para consolidar essa conduta e confirmar a opinião de que podemos viver numa sociedade unida e fortalecida por laços de solidariedade e respeito mútuo.

6.2.5 Conteúdos curriculares

Os currículos das escolas indígenas devem contemplar conteúdos relacionados à língua, cultura e tradição de cada povo, bem como aos temas regionais e nacionais. Para facilitar o trabalho docente, as propostas curriculares de cada eixo temático serão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática) e por ciclos de formação humana (Primeiro Ciclo, Segundo Ciclo, Terceiro Ciclo e Ciclo do Ensino Médio), observando as Orientações Curriculares para a Educação Básica. Os professores poderão organizar seus planos de aula da maneira que julgarem mais adequada para a sua realidade específica, aproveitando as sugestões apresentadas e incorporando novos conteúdos que se mostrarem oportunos. Dentro dos limites legais, a elaboração do Projeto Político e Pedagógico é uma atribuição de cada comunidade educativa.

6.3. A Educação Especial

6.3.1 Finalidades da Educação Especial

A Educação Especial tem por finalidade garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em cumprimento aos dispositivos legais³² a Educação Especial é definida como uma modalidade que se responsabiliza pela sistematização de uma proposta pedagógica

³² Constituição Federal de 1988, LDBEN n° 9394/96, Lei n° 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n° 7853/89 que estabelecem “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com necessidades especiais e sua efetiva integração social. Resolução n° 2 que instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução n° 261/01 do Conselho Estadual de Educação do estado de Mato Grosso que estabelece normativas para o atendimento Educacional Especial no âmbito das Escolas Estaduais, Escolas Especializadas e Instituições Filantrópicas congêneres.

que assegure recursos e serviços especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Objetivando efetivar o princípio de educação para todos, inserida na transversalidade dos diferentes níveis e etapas da formação escolar, na educação infantil o atendimento especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços da saúde.

Nos níveis e modalidades da Educação Básica, o atendimento é organizado de modo a apoiar o pleno desenvolvimento do aluno incluso em classe comum, sendo organizado da seguinte forma: sala de recursos, professor intérprete, professor itinerante e auxiliar de apoio pedagógico.

Para os alunos que apresentam acentuado grau de comprometimento no desenvolvimento global, e por esta razão requerem adoção de temporalidade maior para construção do seu processo de aprendizagem, é ofertado o atendimento especializado em classe especial nas escolas de ensino regular.

Para os alunos com transtorno global de desenvolvimento que requerem um atendimento pedagógico intensivo e permanente para a constituição de vida autônoma é oferecido atendimento em escolas especializadas e instituições filantrópicas conveniadas com a SEDUC, em jornada integral, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos, embasados num projeto político e pedagógico que contemple as normas comuns ao ensino, quais sejam: cumprimento de carga horária, interface com a área da saúde e assistência social mediante abordagem interdisciplinar, articulação com a família e a comunidade e execução de proposta pedagógica que corresponda às especificidades dos educandos.

Na interatividade com a educação de jovens e adultos e educação profissional as ações da Educação Especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para o ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

De um modo geral, **a Educação Especial deve ocorrer preferencialmente nas escolas regulares de ensino, segundo os princípios da escola inclusiva, entendida como aquela que, além de acolher a pluralidade do sujeito, garanta um dinamismo curricular que contemple a mudança do caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir da deficiência do aluno.**

Mediante esse postulado, a Educação Especial pode ser definida numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de outros paradigmas até então exercitados como formativos, ou seja, das técnicas limitadas de simples atendimento. Trata-se, portanto, de um atendimento educacional especializado em que as especificidades devem estar integradas à prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica que valorize e respeite a diversidade do aluno. O aluno é autor e ator em seu processo de conhecer, aprender a aprender, aprender a conviver, a reconhecer e produzir a sua própria escola. São sujeitos com possibilidades de aprendizagem que podem ou

não requerer um ato pedagógico diferenciado dos demais alunos, exigindo uma postura educacional que preserve como princípio elementar do ato educativo o direito de ser respeitado na sua unidade.

6.3.2 Contextualização da Educação Especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso

A educação inclusiva tem sido um marco balizador das possibilidades de construção de um contexto escolar justo, cooperativo e solidário, capaz de ampliar o sentido da vida pelo reconhecimento da alteridade, redimensionando o ser, para nele caber o outro.

Nesse cenário, toda criança, independentemente de suas condições físicas, sociais e linguísticas, tem o direito fundamental à educação, como possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem. Incluem-se nesse processo as pessoas com deficiências e outras normalidades não-hegemônicas, pois cada pessoa possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. É preciso conhecer a pessoa com quem mediamos conhecimentos, compreendendo-a como ser social e histórico que apresenta diferenças de origem socioeconômica, cultural e familiar, entre outras a serem conhecidas, respeitadas e valorizadas no cotidiano escolar. Portanto, compete à escola ajustar-se a essa realidade.

A incorporação dos princípios inclusivos nas relações que dinamizam a prática pedagógica das escolas propiciou revolucionar o sistema organizacional e as propostas curriculares vigentes, com a intenção de fazer valer o direito à educação prescrito nas constituições Federal e Estadual. Com base em tais princípios, aos alunos com necessidades educacionais especiais tem sido assegurada a escolarização na transversalidade do processo educacional, com apoio pedagógico de serviços e recursos educacionais especializados, tais como: sala de recursos, itinerância, professores intérpretes de Língua de sinais (LIBRAS), instrutores surdos, classe hospitalar, atendimento domiciliar, centros, escolas e núcleos de educação especial.

A inserção desses alunos no contexto educacional não se resume ao acesso e à permanência no mesmo espaço físico que os demais. Vai muito além: implica na revisão permanente desses paradigmas e na busca de alternativas educacionais necessárias ao processo de ensino-aprendizagem dos referidos alunos.

Com esse propósito, a Gerência de Educação Especial tem procurado conhecer a demanda real de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de criar sistemas de informações que, além do conhecimento da demanda, possibilitem a identificação, análise, divulgação e o intercâmbio de experiências educacionais inclusivas.

Sob a égide dessas orientações, a Educação Especial do Estado de Mato Grosso tem desenvolvido ações que fundamentam a formação de sujeitos históricos, de cidadãos organizados e partícipes, em igualdade de condições, na sociedade. Acreditamos que so-

mente uma política educacional que aponte para a realização dos anseios de todos e que inclua o aluno com necessidades especiais será capaz de dar oportunidade à discussão de suas ideias, de ouvir sua voz, de permitir a elaboração de sua própria visão de mundo e de se comprometer com a democracia, com a cidadania e a emancipação social.

Inúmeras leis asseguram e garantem que a educação e o trabalho são os principais alicerces da vida para que ocorra a inclusão social. Cabe ao sistema educacional oferecer as condições necessárias para atender, com eficiência, à diversidade dos alunos, assegurando currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e profissionais capazes de atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

O respeito à individualidade de cada pessoa é o embrião do interesse pelas diferenças individuais como fator que enriquece as relações no interior da escola e cria oportunidades de experiências de convívio em que a criança, por exemplo, deixa de ser autora solitária de seus insucessos escolares, compartilhando-os com seus pares.

Em Mato Grosso, o contingente de pessoas com necessidades educacionais especiais é bastante expressivo. Atualmente, são atendidos 10.033 alunos com necessidades especiais. Desses, 4.900 alunos estão no setor público e 5.133, no setor privado (instituições filantrópicas). Essa realidade evidencia a necessidade de se repensar a Política Educacional e aponta como desafio a construção de uma escola realmente para todos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais.

Os serviços estão organizados em 206 escolas estaduais de 118 municípios do estado, através de 110 classes especiais, 193 salas de recursos, 50 intérpretes de LIBRAS, 9 instrutores surdos, 3 escolas estaduais especializadas, 4 centros especializados e 69 instituições filantrópicas conveniadas com a SEDUC.

Embora esses números demonstrem avanços significativos no atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais, esses dados não representam a universalização do atendimento no Estado, que possui uma vasta dimensão territorial, o que dificulta a implementação e o acompanhamento das políticas públicas. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de ações que favoreçam a interiorização das políticas educacionais.

A interiorização do atendimento educacional especializado constitui um dos maiores desafios para o governo do Estado. Frente a essa realidade que aponta para a necessidade de ampliação do atendimento educacional especializado, a SEDUC tem como meta garantir o direito aos serviços especializados para as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, bem como a ampliação do atendimento a todos os municípios.

6.3.3 Concepção

Falar sobre o processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais é falar sobre a possibilidade que toda pessoa tem de conhecer, se organizar e constituir-se como ser humano e como humanidade, mediante processos

sociais de emancipação e de ser considerado em sua capacidade de criar e crer, ter experiências, crescer e se estruturar em sua comunidade.

Segundo Piaget, nascemos para aprender. Todo ser humano é dotado de um potencial de aprendizagem, ou seja, de adaptação e de organização em níveis racional, mental, emocional e psíquico. O ato de aprender é um processo de transformação, de preencher uma função de crescimento e desenvolvimento.

Cabe ao educador revelar ao educando o seu próprio potencial de aprendizagem e suas possibilidades educativas ao estabelecer relações sociais, na perspectiva da inclusão.

A visão dinâmica do desenvolvimento cognitivo tem suas raízes na concepção que explicita a plasticidade do ser humano na busca de interação com o meio social, busca esta que se caracteriza por processos de adequação e superação. A plasticidade cerebral se fundamenta na concepção interfuncional do organismo que desenvolve mecanismo compensatório de suas funções cuja nova organização orienta o funcionamento psicológico, na superação dos limites impostos pela deficiência. A superação é desenvolvida de tal forma que uma limitação não resulta em desenvolvimento global deficitário ou subnormal. Para exemplificar: enquanto uma pessoa cega é fisicamente comprometida, suas funções restantes trabalham juntas para superar seus impedimentos procurando aguçar seus estímulos sensoriais, táteis, auditivos e sensitivos, tal como ocorre no Braille.

A concepção teórica de Vygotsky (1984) no que diz respeito ao desenvolvimento do potencial, oferece subsídios fundamentais para a definição da prática pedagógica adequada às necessidades educacionais especiais do aluno. A criança com necessidades especiais passa a ser vista como aquela que usa e precisa usar diferentes recursos para ter garantido o seu desenvolvimento pleno. As condições adequadas dizem respeito aos ajustes curriculares que contribuem para a consolidação de mecanismos de compreensão, que se tornam caminhos alternativos. Por exemplo, o uso da língua de sinais, Braille, etc., que permitem o acesso ao conhecimento, como também a interação com outros sujeitos, agentes impulsionadores do desenvolvimento. Daí a extrema importância da Educação Especial em desempenhar a tarefa de colocar à disposição do aluno a diversidade de instrumentos peculiares de forma a viabilizar o desenvolvimento de seu processo social e cultural.

Nesse postulado, segundo a concepção sociointeracionista, a Educação Especial tem o dever de criar metodologias de trabalho pedagógico que correspondam às peculiaridades do educando, não significando com isso posicionar-se como mero instrumento facilitador de alívio e de superação das dificuldades impostas pela deficiência, mas como possibilidade real e concreta de superar as consequências da deficiência no processo de constituição da personalidade e do desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica da Educação Especial é entendida como mediação entre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência. Daí, a ênfase dada à orientação da organização curricular estar na significação humana e

social, como sendo recursos indispensáveis à inserção e participação dos educandos na realidade social.

O princípio dessa possibilidade é uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos capazes de interferir na determinação dos rumos da sociedade, sendo a escola espaço de superação das desvantagens da diversidade.

Nessa pedagogia, a construção do conhecimento, a criatividade, o aprender e o saber pensar ficam a cargo de um atendimento educacional especializado, que privilegie o ensino centrado na aprendizagem do aluno, percebido como sujeito do processo e não mais como seu objeto, mero expectador, copiador de informações que recebe em sala de aula. Dessa forma a questão dos métodos e técnicas articulam-se ao processo de seleção dos conteúdos que devem favorecer a aquisição de um saber vinculado à realidade social, trabalhados de forma ativa e participativa. A simples compreensão do conteúdo não garante a eficácia do trabalho educativo especializado. É preciso que haja a apropriação do saber pelo educando na vida pessoal e funcional.

Nesse sentido, o papel do professor é de suma importância no processo de sistematização do conhecimento, no seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de possibilidades envolve, entre outros fatores, o acesso aos conhecimentos fundamentais para a constituição da cidadania.

Desse modo, procuramos focalizar o professor na dimensão integral do seu papel sociopolítico-educativo, deslocando o eixo de sua ação pedagógica do ensinar para o aprender com e na diversidade humana, considerando a aprendizagem do aluno ou dele próprio como um elemento integrante do processo educativo. Ao invés de profissional do ensino, o professor se assume como profissional da aprendizagem. Ao invés de mero transmissor ou inculcador de cópias, passa a ser facilitador da construção de conhecimentos e de capacidades inovadoras, elementos indispensáveis em qualquer proposta de escola inclusiva. Em decorrência, a organização curricular se estrutura em torno dos alunos, respeitando as suas necessidades educacionais especiais, tendo em vista a construção do próprio conhecimento e do saber pensar.

6.4. A Educação de Jovens e Adultos

6.4.1 Bases Legais e Concepção

A perspectiva orientadora da educação de jovens e adultos (EJA), em grande parte implementada nos sistemas educacionais, advém da educação não-formal ligada historicamente aos movimentos sociais. Em princípio, portanto, mais ligada às perspectivas emancipatórias, tanto no princípio filosófico quanto na sua estruturação. (a organização, por Paulo Freire, dos Círculos de Cultura nos anos 1960 é um exemplo emblemático).

Pela formulação constitucional, a perspectiva do direito à educação como caminho

da efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas também para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) regulamenta esses princípios e atribui ao Estado o dever da oferta escolar.

Esse direito para jovens e adultos, assegurado pela Constituição Federal, organizou-se na LDBEN estruturado com Educação Básica, (ensino fundamental e médio), o que significa assumir que para esse público há modos próprios de fazer a educação, segundo as características dos sujeitos, suas trajetórias e histórias de vida e trabalho. Em suma, na sua forma de ser e estar no mundo.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº. 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, decorrendo de sua aprovação a Resolução nº 1/CNE/CEB/2000, que estabelece as referidas Diretrizes.

A Resolução nº 1 estabelece em seus artigos 3º e 4º que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, estabelecidas pelas resoluções nºs 2 e 3, respectivamente, aprovadas pelo CNE/CEB em 1998, se estendem para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, configurando assim a base nacional do currículo também para essa modalidade, desde que adaptadas às características do alunado, nos termos preceituados pela LDBEN. Dessa forma, a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e formação específica de educadores para atuarem na educação de jovens e adultos.

Frente às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Resolução, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso reviu a normatização vigente, homologando em 05/09/00 e publicando em 04/10/00 a Resolução nº 180/2000, que fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Contribuiu para a decisão de promover essa revisão, o olhar crítico dirigido pelo Conselho à situação daquele momento, caracterizada pela diluição da identidade pedagógica da Educação de Jovens e Adultos nos programas de aceleração de estudos e correção do fluxo escolar de crianças e adolescentes, assim como pela oferta de cursos reduzidos, organizados segundo uma concepção de escolarização compensatória, que resultavam em ensino de baixa qualidade.

Nesse momento, uma nova tarefa se impõe aos gestores do sistema público e às escolas e profissionais da educação: repensar os pontos de estrangulamento do Programa diante das práticas curriculares e das condições estruturantes do sistema, para reconstruir, coletivamente, concepções circulantes e remover obstáculos, fazendo realidade o sentido do direito de todos à educação e ao aprendizado. Este sentido não se faz realidade sem que se considere a indispensável *unidade* de princípios, diretrizes e objetivos que orientam a diversidade de respostas possíveis, definidas segundo características e perfis dos sujeitos que buscam a educação. Ao contrário do que se possa pensar, não é a *uniformidade* que garante a ação sistêmica, mas, sim, a *unidade* de propósitos, mesmo que para isso seja indispensável uma variedade de propostas, projetos e alternativas de atendimento e de oferta pública.

6.4.2 Princípios e diretrizes da política pública da educação de jovens e adultos

Com um breve diagnóstico da rede, e com base nos múltiplos olhares avaliativos que foram produzidos sobre a realidade da EJA, sistematizaram-se princípios que devem reger uma política pública de educação de jovens e adultos, consoante com os termos da legislação nacional em vigor, em diálogo com as práticas realizadas e com as condições existentes que possibilitam adequada oferta escolar estadual para sujeitos de direito não-escolarizados na infância, a quem o Estado tem o dever de atender, por meio da função *reparadora*. Para tanto, vale ressaltar os seguintes princípios e diretrizes:

1 - Princípios

- a. Compromisso inalienável do poder público com a inclusão educacional de todos, estimulando a permanência e o sucesso na escola, visando à universalização da conclusão do ensino fundamental de jovens a partir de 15 anos, reduzindo em 40% a defasagem idade/série em quatro anos, conforme acordado na *Agenda Mato Grosso Mais Forte* (2002, p. 12).
- b. Ação educativa pautada em desafios éticos, políticos, tecnológicos e sociais, relacionados à vivência cidadã e aos sentidos possíveis do mundo do trabalho.
- c. Autonomia de sujeitos jovens e adultos nos processos de aprender e de se apropriar do mundo, do fazer, do conhecer e do agir.
- d. Participação coletiva e autônoma na produção do projeto pedagógico e na organização e gestão do tempo escolar.

2 – Diretrizes

- a. Incremento de matrículas para jovens e adultos e reestruturação de políticas específicas, valendo-se das modalidades presencial e a distância, da alfabetização ao ensino médio (integrado ou não à educação profissional).
- b. Estruturação da oferta de programas e de modos de atendimento específicos acolhendo sujeitos da diversidade, como: privados de liberdade, populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, população do campo, etc.
- c. Reestruturação de oferta de *ensino noturno regular* com organização adequada, visando ao cumprimento dos termos legais de atendimento a alunos trabalhadores menores, afastados dos horários convencionais da escola por motivo de trabalho.
- d. Oferta permanente de programas e projetos na rede de ensino, acolhendo a

qualquer tempo todos os que desejarem estudar, independentemente do nível de ensino ou da idade.

- e. Implantação de criterioso sistema de certificação de conhecimentos, que respeite e valorize os saberes do trabalhador e daqueles que aprenderam de maneira autodidata, revendo a oferta de exames supletivos e os modos como vêm sendo realizados.

6.4.3 Orientações Curriculares

A realidade da rede estadual deve tomar como base as especificidades da EJA, das regiões, das escolas e dos professores envolvidos com o trabalho, para, articuladas com os objetivos gerais de novas Diretrizes Curriculares para a rede estadual de ensino, chegar a uma proposição de organização curricular. Essa proposição, caracterizada pela flexibilidade necessária, considera relevantes as diferentes culturas e modos de estar no mundo presentes nas escolas, representadas pelas vivências de alunos e professores envolvidos no processo, bem como é sensível à necessária incorporação de conteúdos e modos de ensinar apropriados aos diferentes públicos de EJA, lembrando aqueles que pretendem dar continuidade aos estudos em níveis superiores bem como aqueles que buscam certificação ou acesso a melhores postos de trabalho, entre outros. **Superar a crítica aos modelos dominantes de currículo, incorporando às propostas as aprendizagens cotidianas, o respeito às especificidades locais e às necessidades reais desses diferentes estudantes, é o desafio principal dessa definição de Orientações Curriculares para a EJA**, cujo objetivo precípua é a melhoria da qualidade da educação pública para o Estado de Mato Grosso.

A par das especificidades da EJA abordadas acima, a elaboração dessas orientações, seguindo a orientação geral sobre a concepção de educação básica e mais especificamente no que toca ao ensino médio, não poderá desconsiderar sob nenhuma hipótese na organização de seu currículo as relações entre ciência, cultura e trabalho, sob risco de não se transcender na EJA a abordagem secundarista de caráter propedêutico ou pragmatista, voltada predominantemente para o domínio restrito de formas de trabalho, uma vez que a ciência invadindo os campos da produção e do trabalho produz conhecimento, definindo, por meio de sua incursão nesses campos, novas formas culturais.

Essa compreensão orienta a concepção de Educação Básica e do Ensino Médio para o Estado do Mato Grosso e não poderá ser privada à EJA uma vez que essa modalidade também se destina à formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente. Trabalhador crítico, criativo e autônomo, intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente.

Para que tal ocorra, o eixo do currículo, como em toda a educação básica, deverá ser o trabalho compreendido como práxis humana, e não apenas como práxis produtiva, a partir

do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho. Toda educação é educação para o trabalho, que não se confundirá com formação profissional estrito senso.

Nesse sentido, e em consonância com a legislação vigente que determina como função da escolarização a preparação para o trabalho e para a cidadania, na perspectiva de assegurar o direito de todos ao conhecimento socialmente acumulado historicamente pela sociedade, não limitando a noção de preparação para o trabalho ao ensino profissionalizante, propõe-se um conjunto de quatro Eixos Norteadores para a definição curricular na EJA no estado do Mato Grosso.

1º Eixo – **O trabalho como princípio educativo**: Este eixo - base dos três seguintes - contempla-se a idéia de que todo educando deve ter direito a uma escola, que o forme “como pessoa capaz de pensar, de estudar de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1968). Portanto, conjuntamente, desenvolver a capacidade de trabalho manual, material e de trabalho intelectual, de reflexão crítica. No equilíbrio entre essas dimensões repousa o trabalho na escola. Nesse sentido, é fundamental que as Diretrizes Curriculares para a EJA no Estado incorporem a noção de uma escola que não tenha apenas objetivo profissionalizante, mas que também garanta ao educando a liberdade de escolha e de iniciativa, o desenvolvimento intelectual, não limitando seus futuros possíveis por meio de um trabalho meramente instrumentalizador, voltado para o ingresso no mercado de trabalho. Ou seja, ela deve propor e efetivar algo mais do que o treinamento destinado ao trabalho material, desenvolvendo, também, a consciência crítica.

2º Eixo – **O direito de aprender por toda a vida**: Este eixo põe em evidência o compromisso da escola com o ensino e a aprendizagem de conteúdos, com o direito de acesso das classes subalternizadas ao conhecimento social e historicamente acumulado pela humanidade, mas também à valorização dos saberes produzidos na prática social e em todos os espaços em que se aprende, na sociedade.

3º Eixo – **Ampliando práticas de cidadania**: Este eixo, articulando-se aos anteriores, volta-se para os usos sociais do conhecimento, entendendo ser necessário formar o educando para o exercício da cidadania efetiva e crítica, seu enfoque central. Pretende, dessa forma, subsidiar o desenvolvimento da capacidade dos alunos do EJA de atuarem social e politicamente.

4º Eixo – Este eixo apresenta-se como articulador entre os anteriores por incorporar o ideário freireano da educação dialógica. Dialogar com os saberes presentes nas experiências dos alunos, nas suas culturas de origem, bem como em alternativas curriculares cotidianas já desenvolvidas pelos professores nas diferentes realidades vivenciadas, é condição fundamental. Esse diálogo é quem vai favorecer a apropriação dos conteúdos com atribuição efetiva de significado a eles, o que pode levar o aluno a compreender os conhecimentos formais como instrumentos necessários à vida profissional e também à vida cidadã crítica e consciente, como produto do trabalho humano, material e intelectual, que ele é capaz de realizar, na medida em que aprofunda sua capacidade de compreender o mundo e de agir sobre ele.

A compreensão dos currículos praticados pelos professores e seu possível potencial de mudança e de incorporação de inovações é aqui fundamental, à medida em que

estes currículos, mesmo que de modo inconsciente, já incorporam esses diálogos. Podem, portanto, servir como ponto de partida para o aperfeiçoamento dessas experiências por meio da incorporação dos Eixos aqui descritos àquilo que se produz cotidianamente. A identificação e estudo dos diferentes componentes curriculares presentes nas propostas e práticas cotidianas, com base no diálogo entre o já realizado, as possibilidades aí contidas, os Eixos aqui definidos e os objetivos gerais da política curricular do Estado de Mato Grosso e considerando as especificidades da EJA, bem como as necessidades específicas das escolas, de seus públicos e dos profissionais em ação, deverá possibilitar a tessitura dessas Orientações, cuja trama organiza-se sob a égide do mais abrangente de todos os eixos, qual seja, a consideração primeira das relações entre ciência, cultura e trabalho.

6.4.7 Os conteúdos: critérios de seleção e organização

Pensar alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nas escolas, produzem saberes e criam currículo cotidianamente. Sobre a base do diálogo com os educadores em ação na EJA do estado de Mato Grosso, devem ser elaborados caminhos orientadores da ação pedagógica dessa modalidade de ensino, mas nunca como camisa-de-força da qual não se pode escapar. Orientar o trabalho docente e a estruturação do trabalho pedagógico nas escolas, em diálogo permanente com as necessidades e possibilidades de cada realidade, em cada circunstância específica, deve ser o objetivo dessas orientações.

Para além do que é perceptível no que se refere às metodologias de ensino, muitas das inovações trazem para o universo dos conteúdos formais um sem-número de outros saberes que, articulados àqueles, criam os efetivos processos de aprendizagem dos alunos, na medida em que, tanto quanto os conteúdos oficiais, esses saberes trazem novos fios que interferirão na tessitura das redes de saberes de cada aluno, sempre de modo singular e particular, mas, com certeza, modificando cada uma dessas redes.

Particular importância tem essa ideia com relação à EJA, tanto no que se refere aos conteúdos de ensino quanto com relação à metodologia de trabalho. Isso porque o público a quem se destina essa modalidade de ensino traz saberes, valores e experiências de vida relevantes, que não podem ser negligenciados quando da ação pedagógica.

Procurar entender os currículos reais, complexos e enredados que existem nas práticas de professores de cada escola e de cada turma é um desafio que remete não apenas às proposições e Orientações Curriculares que precisam tomá-las em consideração, mas também requer mergulhar em alguns elementos do trabalho de pesquisadores do campo de estudos do currículo.

Os professores, sendo eles mesmos investigadores de suas práticas e reconhecendo a importância dessa reflexão, podem trazer para seus currículos praticados possibilidades que vão além da obviedade de um trabalho centrado apenas nos conteúdos

formais, que, além de empobrecido da riqueza do mundo e da cultura (Santos, 2000), se empobrece da riqueza da vida cotidiana ao tentar descartá-la da atividade escolar.

Considerando a especificidade da EJA, das riquíssimas histórias de vida de muitos de seus alunos, trabalhadores nas mais diversas áreas, membros de famílias dos mais diferentes formatos e estruturas, pelas quais muitas vezes são responsáveis, esse empobrecimento pode produzir, além de problemas já apontados, o desestímulo dos alunos e a consequente desistência, pois a falta de diálogo entre a vida e a escola é, nesses casos, um fator de alta potência desagregadora para quem já foi excluído do espaço escolar anteriormente e tenta recuperar para si e para a vida cotidiana a dimensão de sua importância.

6.4.8 As práticas e a normatização possível e desejável

Na busca de desenvolvimento metodológico para um ensino mais eficiente, a riqueza de experiências circulantes leva aos currículos a incorporação de questões relacionadas ao convívio social (cultura), aos problemas enfrentados pelo brasileiro comum no seu dia-a-dia (trabalho), à autoestima dos alunos, demonstrando o valor da pluralidade de saberes e de interesses, frequentes nas classes de EJA. Incorporar às práticas curriculares cotidianas temas diversos, trabalho interdisciplinar e valorização dos alunos e de seus saberes é procedimento central na prática pedagógica cotidiana da EJA. (ciência).

A valorização dos múltiplos espaços/tempos nos quais se aprende e onde as pessoas se formam contribui para a constituição de uma prática curricular mais democrática e aberta à multiplicidade de aspectos que envolvem a vida e as aprendizagens dos alunos. Este, portanto, um dos pontos centrais dessas Orientações.

Em algumas circunstâncias, nomear o saber é menos importante do que o aprendizado de seu uso. Ou seja, muitas vezes os alunos da EJA detêm saberes que não parecem relacionados aos conteúdos escolares ou então não possuem consciência daquilo que sabem. Cabe, portanto, ao professor estar atento às manifestações práticas desses saberes e promover a tomada de consciência sobre eles, mais do que ensiná-los. Isto é particularmente verdade para algumas operações matemáticas e conhecimentos da biologia humana, por exemplo. **De professores atuando na EJA espera-se que busquem, permanentemente, estabelecer entre aquilo que ensinam e a vida concreta de seus alunos, modos de “tradução” que permitam a uns e outros se compreender mutuamente.** Não basta levar a consciência dos saberes formais aos alunos: aos professores cabe mergulhar nos seus saberes, para que diálogos e traduções necessárias se estabeleçam de modo satisfatório.

6.5. A Educação Escolar Quilombola - Histórico e Conceitos

As demandas para a Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso são extensas e permeadas por muitos desafios de ordem estrutural e pedagógica. O Plano Estadual

de Educação, construído em 2006, e transformado em Lei n. 8.806/08, traz pela primeira vez a Educação Escolar Quilombola. Nele já se mencionavam os desafios para o acesso à educação desse segmento social sinalizando para a especificidade da educação nos quilombos: problemas como falta de escolas e/ou escolas adequadas, bem como um currículo descontextualizado da realidade e exigências para a Educação Escolar Quilombola.

Quilombo é um termo inicialmente utilizado por negros para denominar o espaço que se refugiavam da escravidão. Em todo o território brasileiro existiram essas organizações, como forma de resistência negra no enfrentamento ao modelo escravista. Esses espaços acabavam por constituir uma proposição paralela à organização social vigente, pois também abrigavam indígenas e brancos pobres que estavam excluídos. E, particularmente para os negros, também se constituiu um espaço de reelaboração cultural e de práticas sociais de matriz africana.

A cunhagem do termo quilombo deriva do *quicongo* ou *quimbundo*, com conotações de *sociedade, grupo ou exército*, que é relativo à união. No antigo Congo Angola, o termo designava feiras, mercados e acampamento militar. No Brasil, essa conotação não se distanciou, tornou-se

[...] uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos [...] negros, índios e brancos [...] (MUNANGA, 2001, p.30).

Em 1740 o termo aparece pela primeira no documento do Conselho Ultramarino, que considerava *toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele*³³. Essa especificação foi utilizada para identificação desses espaços para que fosse feita a sua destruição por regimentos militares.

Atualmente o termo quilombo tornou-se mais abrangente, incluindo os espaços de reminiscência quilombola que por variadas formas e contextos históricos se constituíram e hoje se encontram localizados tanto no campo quanto na cidade.

(...) quilombo é toda a comunidade negra que se reconhece como continuadora e como remanescente da luta pela liberdade do povo negro. Portanto, o importante a autodefinição, a manutenção de uma tradição de luta da comunidade (ARAUJO, 2005, pág. 4).

Constitucionalmente, os quilombos são reconhecidos como patrimônio cultural brasileiro e como um dos espaços de referência para identidade e memória da população negra. E, para efeito de reconhecimento para processo de regularização das terras quilombolas, o Decreto Lei n° 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2°, define quilombos da seguinte forma:

³³ Ver Anjos, 2005, pág. 27.

Consideram-se remanescentes de comunidades de quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

A Educação Escolar Quilombola teve seu nascedouro nas reivindicações do movimento negro, particularmente do segmento quilombola, por uma educação que atendesse às especificidades culturais e históricas dos seus territórios.

Desde o período colonial, o direito à liberdade e educação sempre esteve junto às reivindicações da população negra. Não se pode deixar de mencionar que a negação da educação escolar aos negros foi institucionalizada em vários períodos históricos:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares³⁴.

Atualmente, as denúncias sobre a precariedade educacional da população negra no campo foram recolocadas no cenário nacional, mais fortemente na década de 80, através das mobilizações das comunidades quilombolas, apontando as especificidades das demandas da população negra no campo. Nessa luta, consta o reconhecimento de direito à propriedade definitiva aos remanescentes quilombolas, assegurada pelo Artigo 68 da Constituição Federal. Isso possibilitou colocar a problemática da população negra do campo como questão nacional. Dentre as problemáticas se apresentam o direito à educação e as especificidades da cultura quilombola.

Em Mato Grosso também essas reivindicações são pautas nas organizações quilombolas, em que denunciam a falta de escolas em muitos locais, estruturas escolares inadequadas, falta de profissionais qualificados, transportes escolares precários e currículo inadequado à realidade das comunidades. Em relatório técnico do INCRA-MT, sobre um dos quilombos localizado no município de Nossa Senhora do Livramento, registra a seguinte situação relativa à educação:

As crianças que frequentam a escola municipal, a qual está em precário estado de conservação, estão na faixa etária a partir de 6 anos. O acesso à escola é feito a pé, com dificuldades, em função da precariedade das estradas e as grandes distâncias das residências à escola³⁵.

³⁴ DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004, pág.7.

³⁵ D.O.U, pág. 79-81 - 03/02/2006.

No Estado, vários quilombos são marcados por uma diversidade étnico-racial e social, devido ao processo de ocupação de outros atores sociais como posseiros, grileiros e assentados, entre outros, configurando assim, em muitos territórios quilombolas, uma característica peculiar. Existem no Estado mais de 120 comunidades quilombolas identificadas, sendo a maioria já certificada pela Fundação Cultural Palmares.

Concepções e características da Educação Escolar Quilombola

Para o Ministério da Educação, “a diversidade étnica e o multiculturalismo do país exige a adoção de estratégias diferenciadas para públicos específicos, como os de áreas remanescentes de quilombos”³⁶. As políticas educacionais devem assegurar ações específicas que resguardecam e valorizem a cultura quilombola, da mesma forma que garantam qualidade de ensino nas escolas situadas nessas áreas, visando à permanência e ao sucesso escolar dos/as alunos/as quilombolas.

As políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem, com qualificação, uma profissão (DCN, p.15).

Nas escolas quilombolas, sejam elas no campo ou nas cidades, a estruturação da educação para os remanescentes deve ser pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais em suas etapas e modalidades, ampliando os conteúdos de base comum, garantindo as especificidades próprias para a educação quilombola, abordando as práticas culturais locais que afirmem sua identidade, valores e saberes que atravessaram o tempo.

As concepções que envolvem a educação no contexto quilombola devem propiciar um processo formativo em que os conhecimentos diversos propiciem o *empoderamento*³⁷ das pessoas para inferir em sua realidade local, incluindo as desigualdades raciais, com autonomia política, de conhecimentos, com consciência política e histórica da sua ancestralidade africana.

O currículo tem uma função determinante nessa construção educativa em que conhecimentos também possibilitem inferir nas dinâmicas sociais que produzem desigualdades raciais, em decorrência da construção social e histórica da sociedade que privilegia um padrão cultural branco.

³⁶ Ver Documento Programa Quilombola.

³⁷ Empoderamento é entendido como o “(...) processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social, no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder” (BAQUERO, 2005, pág. 76).

Segundo **Silva** (2003): a “[...] obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (p. 90). Ainda, que o currículo

é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.” (p. 194)

Nesse sentido, o currículo com narrativa étnica e racial de forma crítica possibilita analisar as desigualdades sociais em que se encontra o segmento negro. **As complexas relações raciais hierarquizadas devem ser tratadas no currículo, pois “a questão da raça e etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”** (p. 102).

O conhecimento nessa perspectiva exige que a escola pense o processo de ensino de forma global e que conduza o “empoderamento” do indivíduo e do grupo racialmente desfavorecido dentro da cultura nacional dominante. Assim, no processo educativo, o saber escolar deve estar articulado com os saberes locais, em que o currículo garanta os conhecimentos e saberes quilombolas, sua história, formas de luta e resistências. Hamze (2005) salienta que as crianças quilombolas precisam de uma educação que enalteça potencialidades e criatividade, para que elas possam trabalhar experiências importantes para o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, fatores imprescindíveis para a vida escolar e habitual das crianças nas interações com as suas comunidades e sociedade.

Salienta-se que nesse processo educativo a perspectiva ambiental, de gênero, a diversidade cultural e sexual e os valores afro-brasileiros como *Circularidade, Oralidade, Energia vital (Axé), Corporeidade, Musicalidade, Ludicidade, Cooperatividade/Comunitarismo, Memória, Religiosidade e Ancestralidade* compõem questões importantes para o currículo escolar.

Princípios para Educação Escolar Quilombola

1. A ancestralidade negra, como centralidade no processo educativo, visando à qualidade educacional e ao fortalecimento da identidade negra quilombola;
2. PPP, planos de ensino e projetos que fortaleçam o currículo para aprendizagens assegurem o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade dos quilombos e/ou comunidades negras rurais;
3. Conhecimentos técnicos, científicos e ancestrais, que propiciem a autonomia dos estudantes para interpretar a realidade local e nacional;
4. Princípios educativos para “empoderamento”, autonomia e afirmação de identidade;

5. Abordagem de conteúdos pautada no conhecimento diverso produzido pelos grupos sociais;
6. Pesquisa e valores afro-brasileiros como elementos para a formação.

A Organização Escolar

A organização de forma democrática e com equidade de representação nos espaços deliberativos. A realidade e a forma organizativa das comunidades quilombolas devem estar presentes na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A Educação Quilombola e a organização do ambiente escolar devem respeitar as especificidades que envolvam os espaços e territórios quilombolas locais, tais como:

- Os tempo e espaços
- Ancestralidade e Diversidade cultural dos quilombos
- Organização e gestão escolar pautada pelo princípio da democracia;

Referenciais pedagógicos

Em se tratando da Educação Escolar Quilombola como especificidade da Educação Básica, pode-se considerar alguns referenciais pedagógicos importantes:

- Ancestralidade;
- Trabalho, Autonomia e Tecnologia Social³⁸;
- Território, Diversidade Cultural e Sustentabilidade;
- Diversidade de conhecimentos

Ancestralidade

Este referencial remete a pensar a educação escolar, o currículo, a organização e ensino de conteúdos no processo educativo, em que a ancestralidade perpassa nos variados saberes, técnicas, forma de religiosidade, nos conhecimentos e saberes quilombolas, na produção de bens materiais e imateriais e elementos culturais africanos reelaborados na diáspora. Essa visão da ancestralidade estabelece práticas educativas e conteúdos significativos para a formação intelectual e identidade negras. Isso facilitará o reconhecimento, valorização e aprendizagens de conhecimentos ancestrais africanos no conjunto de conhecimentos elaborados pelos diversos grupos étnicos e raciais na formação e história da humanidade. Assim, a ancestralidade também cumpre um papel

³⁸ Tecnologia aliada ao saber popular, que trata de conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela que representam soluções para a inclusão social e melhoria das condições de vida. (SANTOS, 2009; pág. 61)

significativo no processo de aprendizagem em conexão com a **identidade** negra e quilombola.

Trabalho, Autonomia e Tecnologia Social

A qualidade da formação dos estudantes considerando as dimensões sociopolítico-produtiva. Educação escolar quilombola deve considerar o trabalho enquanto princípio educativo e autonomia, na qual a tecnologia social deve ser desenvolvida enquanto conhecimento e pesquisa a serviço da comunidade, inter-relacionando ciência e saber tradicional ao conhecimento científico significativo para a comunidade quilombola.

Território, Diversidade Cultural e Sustentabilidade

O conjunto desse referencial relaciona-se a currículo que contemple a diversidade cultural dos quilombos e sua inferência na dinâmica das comunidades, que qualifica o território como espaço educativo para fortalecimento identitário, de direito para vivências sustentáveis. Permite ainda, aprendizagem sobre a diversidade cultural presente em nosso país. O espaço e território quilombola é lugar de resistência étnica e cultural, que deve ser pensada como base para conduzir conhecimentos que levem a práticas de sustentabilidade social e ambiental dos quilombos.

Diversidade de Conhecimento

A inclusão de conhecimentos diversos considera as variadas formas de produção de conhecimento dos grupos de humanos para entender, inferir na sua realidade. Esse eixo reivindica garantia de acesso a vários conhecimentos pelos estudantes, possíveis de serem utilizados na resolução de problemas. As áreas de conhecimentos devem possibilitar aprendizagens que considerem os saberes e conhecimentos dos alunos e as diferentes visões de mundo que os grupos sociais possuem para interpretar, analisar e produzir ciência.

Avaliação

Para Luckesi, a avaliação da aprendizagem consiste em um dos grandes desafios do processo educativo, exigindo a apropriação dos conceitos de forma contundente, traduzidos no cotidiano de nossas realidades escolares. Por isso, a avaliação é processual, no qual se deve investigar a qualidade da aprendizagem. Ainda referente a este conceito fundamental, para este autor a avaliação constitui-se também em:

[...] o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como

investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu (LUCKESI, 2005, pág. 29).

Portanto a avaliação deve ser de forma contínua, considerando tanto os aspectos cognitivos, as habilidades e as qualidades das relações sociais estabelecidas pelos educandos (as), as vivências das aprendizagens, tanto no que se refere a valores afro-brasileiros e da diversidade quanto na apreensão dos conceitos relativos às áreas de conhecimento da educação básica.

DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Jardim de Escola Estadual

- **Educação Ambiental**
- **Educação das Relações Etnicorraciais**
- **Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual**

Introdução

As demandas para educação com vistas à inclusão das diversidades são históricas e devem ser (re) conhecidas, compreendidas e abordadas no currículo escolar em toda a educação básica, suas especificidades e modalidades, visando à ampliação de conhecimentos, educação para sociedades sustentáveis, afirmação dos direitos humanos e respeito às diferenças, sejam elas etnicorraciais, religiosa, de gênero e orientação sexual, entre outras, que podem ser incluídas pelas unidades escolares.

Na verdade, não se pode separar do processo de ensino e aprendizagem questões como direitos humanos; etnia; gênero e diversidade de orientação sexual; ética; e cidadania, bem como desenvolvimento ecologicamente sustentável.³⁹

Gomes (2007, pág. 17) conceitua diversidade a partir da perspectiva cultural na qual é compreendida

³⁹ Ver documento Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem— Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.

[...] como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

A diversidade enquanto componente do desenvolvimento biológico e cultural dos seres humanos faz-se presente nas práticas, conhecimentos, valores, linguagens, técnicas artísticas e científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (GOMES, 2007, pág. 18). Assim, a inclusão das questões relativas à diversidade no processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos favorece o desenvolvimento pessoal, psíquico, acadêmico, emocional e social dos/as educandos/as.

A educação não pode ignorar as dimensões etnicorracial, de gênero e sexualidade na análise das desigualdades que se estruturam na dinâmica da sociedade. Segundo Silva (2009, p. 90):

A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como a de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe.

Ainda para o mesmo autor,

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”[...] se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetrias (pág. 90).

Na concepção multiculturalista crítica, etnia, raça, classe social e gênero constituem categorias com significações identitárias, sociais, culturais e de conhecimentos, tornam-se questões centrais para a formação humana e transformação das relações sociais, políticas, institucionais e culturais. O currículo, a partir dessa concepção, contribui na garantia de aprendizagens sobre a diversidade etnicorracial, sustentabilidade ambiental, de gênero e diversidade sexual.

1 - Educação das Relações Etnicorraciais

No que refere às questões etnicorraciais no currículo escolar, se ancora na Lei

10.639/03, complementada pela Lei 11.645/2008 para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Essa conquista educacional é fruto das reivindicações históricas do Movimento Negro, que historicamente tem denunciado o preconceito e discriminação racial no país, sinalizando a necessidade de uma educação que abordasse o problema do racismo no país, inclusão da história e cultura negra como forma de valorização das contribuições do segmento negro na formação brasileira.

Da mesma forma, as lutas sociais dos povos indígenas sempre pautaram a necessidade do reconhecimento pela sociedade brasileira, relativas à sua história, suas identidades e sua diversidade cultural.

A inclusão da diversidade étnicorracial na definição das políticas de educação básica permite conhecermos mais profundamente as populações negras e indígenas. Pois amplia as possibilidades de construção de novos conhecimentos e de valorização das contribuições da diversidade étnicorracial na produção dos bens materiais e imateriais para o estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, **educar na perspectiva da diversidade étnicorracial é reafirmar os direitos de todos os/as cidadãos/ãs mato-grossenses e valorizar a diversidade cultural, fazendo com que se orgulhem de suas raízes étnicorraciais, sejam elas indígenas, africanas, europeias ou asiáticas, e se reconheçam como iguais, em suas diferentes culturas e os saberes e experiências.**

Há um silenciamento sobre as populações indígenas e negras na história deste país e das raízes culturais africanas e ameríndias presentes na sociedade brasileira, comportamento esse fruto do ideal de branqueamento, politicamente pensado para o país, que invisibilizou e inferiorizou a cultura e a participação desses povos.

Abordar as questões indígenas e negras no cotidiano da sala de aula não se limita a fazer referência à diversidade étnicorracial, requer também uma metodologia que possibilite desconstruir ideias que relacionam cor e/ou diferenças étnicas à capacidade e qualidades morais e intelectuais. Consiste em evidenciar através de conteúdos curriculares a influência e contribuição dessa mesma diversidade nos saberes e conhecimentos que são apreendidos no espaço educacional e manipulados na sociedade como um todo.

Os pressupostos para a educação das relações étnicorraciais defendem que os saberes são diversos e produzidos secularmente por variados grupos. Nesse sentido o currículo e as ações educativas devem garantir tais conhecimentos e aprendizagens práticas de respeito às diferenças culturais, religiosas e valorização das diferentes culturas e de suas histórias.

As concepções educacionais com foco em diversidade têm buscado bases para uma pedagogia que consiga incluir a

riqueza cultural e étnica do nosso país, considerando que tais elementos não são levados em consideração no cotidiano das nossas escolas ou são maltraba-

lhados, tendendo ao estereótipo e à disseminação de preconceitos (TRINDADE, 2002, p. 27).

O currículo é marcado por relações de poder, não se constituindo em elemento neutro. Nele estão contidas concepções sociais e culturais (Silva, 2005). Portanto, a questão racial deve ser trabalhada no currículo escolar, visando à inclusão e ampliação de conhecimentos e aprendizagem para a vivência respeitosa com a diversidade e refletir sobre as desigualdades sociais, marcadas pela diferença etnicorracial.

O currículo deve sofrer mudanças, pois nele estão contidos elementos e mecanismos intraescolares que reproduzem e veiculam ideias racistas que acabam dificultando a inclusão, permanência e sucesso do/a educando/a negro/a, indígena e seus descendentes na escola.

A educação das relações etnicorraciais propõe o reconhecimento das desigualdades étnicas baseadas nas diferenças culturais e fenotípicas entre indígenas e brancos, bem como negros e brancos, construídas historicamente no período colonial e reproduzidas em decorrência do racismo, atualizado cotidianamente no contexto das relações sociais.

A aprendizagem na perspectiva da inclusão da diversidade etnicorracial deve contribuir para a qualidade educacional de todos/as. Devendo, portanto, ser tratada em todo o processo de ensino, caracterizando-se como aspecto contínuo da formação do ser humano, inserida em todas as áreas de conhecimento, especificidades e modalidades.

Nesse sentido, os seguintes princípios básicos devem ser levados em conta na formulação das práticas escolares e na elaboração do Projeto Político e Pedagógico:

- Abordagens educativas para valorização e afirmação da diversidade cultural e etnicorracial;
- (Re)educação das relações etnicorraciais;
- Inclusão e visibilidade da cultura ameríndia, afro-brasileira e africana;
- Desconstrução de estereótipos e preconceitos contra os grupos etnicoculturais que compõem a humanidade;
- Fortalecimento de práticas pedagógicas, identificando os conhecimentos e valores das contribuições indígenas e afro-brasileira na identidade nacional ;
- Aprendizagem calcada nos conhecimentos diversos, incluindo as contribuições dos povos ameríndios e africanos no mundo e Brasil.

Esses princípios apontam que a abordagem da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana é essencial na ampliação de conhecimentos, reconhecimento e valorização das contribuições materiais e imateriais desses grupos, juntamente com os demais grupos constitutivos da nacionalidade brasileira.

2. Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual

Enquanto política pública, a Educação em Direitos Humanos trata de valores, relações e práticas sociais e institucionais, numa perspectiva que não dissocia, conhecimento, atitude, sentimento e prática. Possui fundamentos na concepção ética e crítica da educação, no que se refere à pedagogia participativa e dialógica. Portanto, incluem-se temas como valores, história dos direitos humanos, pluralidade cultural, política, cidadania, democracia, respeito à diversidade, diálogos interétnico e interreligioso, mecanismos de proteção dos direitos humanos e outros (PNEDH⁴⁰, 2009).

Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, (FIPE/MEC) indica que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas, principalmente no que diz respeito às temáticas: etnicorracial, de deficiência, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e de orientação sexual, dentre outros.

Essas práticas discriminatórias vitimam tanto estudantes como profissionais da educação, pois quanto maior o preconceito e a discriminação, pior é o desempenho dos/as estudantes. Cabe aqui uma questão: educamos na perspectiva da superação desta realidade nas escolas de Mato Grosso?

A escola não se encontra isenta dessa reprodução. Embora ela não seja produtora dessas relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no macroespaço social, muitas vezes reforçando preconceitos de gênero, orientação sexual e outros.

As concepções de educação para a inclusão e valorização da diversidade buscam propiciar aprendizagem para convívio com as diferenças no enfrentamento da violência, de preconceitos, homofobia, sexismo e outras.

Na busca de auxiliar a formação escolar que eduque para a cultura do respeito aos direitos humanos, da aprendizagem e/ou afirmação de valores como ética, solidariedade e respeito, entre outros, tanto para o convívio com a diversidade quanto para uma cultura de paz, que os referenciais para educação de gênero, diversidade sexual, cultural e religiosa são inclusos nas orientações curriculares, objetivando contribuir para um currículo e práticas pedagógicas para aprendizagens de conhecimentos e vivências plurais.

As temáticas da diversidade indagam o currículo e a escola, propondo mudanças a partir da inter-relação entre escola, sociedade e cultura, particularmente, dos diálogos estabelecidos entre escola e movimentos sociais. “Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político” (Gomes 2007, p. 39)

Por isso as questões da diversidade interagem com a concepção da Educação em Direitos Humanos (EDH), no que refere a afirmação, proteção e defesa das temáticas que integram a diversidade como gênero, diversidade sexual, étnica, religiosa e outros. Ao mesmo tempo em que os DHs são um referencial, também trata-se de um compo-

⁴⁰ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

nente curricular, o qual refere-se aos conhecimentos e mecanismos e defesa dos direitos individuais, sociais, políticos, culturais, econômico e ambientais.

O Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos, aponta em seus princípios o que deve ser considerado no Projeto Político e Pedagógico, currículo, materiais didático e avaliação:

- a) A construção de uma cultura de direitos humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas;
- b) No âmbito escolar, a EDH deve ser concebida de forma articulada a combater o racismo, sexismo, discriminação social, cultural, homofobia, toda forma de intolerância religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira;
- c) Exige a promoção de políticas públicas que garantam a qualidade de ensino;
- d) A educação deve ter função de desenvolver uma cultura de respeito à diversidade em todos os espaços sociais;
- e) Deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo cidadania, acesso ao ensino, permanência e sucesso e equidade étnicorracial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, opção política e de nacionalidade, dentre outras.

As perspectivas educativas em e para os Direitos Humanos estão intrinsecamente voltadas para o fortalecimento do papel da educação, indo além da aprendizagem cognitiva, considerando o aspecto social e emocional do desenvolvimento humano, de forma que as dimensões da ética e da justiça, dos direitos e respeito às diversidades estejam presentes em todo o processo educacional.

Em se tratando das questões que integram a diversidade como as de gênero, sexualidade, orientação sexual e outras, deve-se salientar que as mesmas se inter-relacionam em diversas áreas. Requerem, portanto, análise, mudanças curriculares e transdisciplinaridade na sua abordagem⁴¹.

Conforme Louro (1997), os currículos, metodologias de ensino, linguagens e processos de avaliação têm sido historicamente campo das diferenças de gênero, sexualidade, etnias, de classe que precisam ser questionadas.

O currículo legitima conhecimentos e favorece a construção de determinadas identidades em detrimento de outras, dentre elas as de gênero e sexualidade. As desigualdades nas relações de gênero e preconceito relativo à homossexualidade e transsexualidade também são reproduzidas na escola.

⁴¹ SECAD/MEC. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos, pág. 15, 2007.

Embora gênero e diversidade sexual estejam imbricados no campo da sexualidade, não se traduzem em sinônimos, pois sexo não determina por si só a identidade de gênero, tampouco a orientação sexual das pessoas⁴².

O conceito de gênero busca refletir as relações de poder socialmente construídas a partir das diferenças entre os sexos. Embora esse conceito tenha origem nas lutas feministas, com objetivo de questionar o patriarcado, a perspectiva de gênero aborda a construção social e cultural e história do masculino e feminino e o lugar social que foi delineado para cada um. Uma sociedade com essas divisões hierarquizadas dos sexos produz consequências ruins tanto para as identidades de mulheres como as de homens.

Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de 'masculino' e 'feminino' como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (PCNs, 2001, p. 321-322).

Já Diversidade Sexual relaciona-se ao reconhecimento das variadas formas e possibilidades de expressão sexual, afetividade e/ou vivência social dos indivíduos, na qual o sexo biológico não é necessariamente o determinante dessas identidades sexuais.

Assim, gênero e diversidade sexual, juntamente, questionam e propõem enriquecer tanto o currículo quanto o papel da educação para a formação de seres diversos, para o respeito à diversidade e aprendizagens para ler criticamente e interferir na realidade em que se encontram inseridos.

A escola possui “um importante papel no combate ao sexismo e à homofobia, que criam mal-estar, insegurança e isolamento, pois afetam a autoestima de estudantes e de profissionais da educação” (Secad/MEC, 2006, pág. 13). Portanto, deve-se considerar na educação escolar princípios educativos que trabalhem as questões de gênero e diversidade sexual.

Princípios educativos para as relações de gênero e diversidade sexual

- Desigualdades de gênero;
- Desenvolvimento saudável da sexualidade, visando à afirmação e promoção ao respeito aos direitos sexuais;
- Participação da mulher na história e sociedade;

⁴² Ver documento Direitos Humanos - Diversidade Sexual - Uma breve introdução. In.:

- Orientação Sexual, prevenção do abuso sexual e consciência corporal;
- Desconstrução de práticas homofóbicas;

Educar para a igualdade de gênero, afirmação dos direitos sexuais e orientação sexual, dialoga com os direitos humanos. Espera-se com isso desconstruir as ideias secularmente, baseadas no modelo patriarcal, machista e sexista.

Educação ambiental - Concepções e Práticas Pedagógicas

Embora se discuta acerca do emprego da expressão Educação Ambiental (EA), uma vez que toda educação, a priori, seria ambiental, concordamos com Carvalho, I. (2002) quando afirma que o atributo “ambiental” constitui um traço identitário da EA, marcando sua origem num contexto histórico determinado: os movimentos sociais ambientais e seu horizonte de crítica contracultural.

Atualmente, diversas correntes e práticas da educação ambiental têm sido categorizadas por vários autores, partindo de uma concepção mais ligada aos aspectos naturais, conservacionistas, até uma concepção crítica relacionada a uma visão mais integrada do meio ambiente, incluindo questões culturais, sociais, históricas e políticas, entre outras.

De forma muito abrangente, destacamos três categorias:

A Educação Ambiental Conservadora, a qual se pauta em concepções que remontam da origem das práticas ambientalistas, partindo de um ideário romântico, inspirador do movimento preservacionista do final do século XIX, tendo como característica principal a ênfase na proteção ao mundo natural. São apresentados os problemas ambientais mais aparentes, desprezando-se as causas mais profundas. Ocorre uma relação dicotômica entre ser humano e ambiente, onde o primeiro é apresentado como destruidor e praticamente não são abordadas questões sociais e políticas.

A Educação Ambiental Pragmática apresenta o foco na ação, na busca de soluções para os problemas ambientais e na proposição de normas a serem seguidas. Essa categoria de educação ambiental busca mecanismos que compatibilizem desenvolvimento econômico e manejo sustentável de recursos naturais (desenvolvimento sustentável), enfatizando a mudança de comportamento individual, por meio da quantidade de informações e de normas ditadas por leis e por projetos governamentais. Embora haja o discurso da cidadania e sejam apresentadas questões sociais como parte do debate ambiental, os conflitos oriundos dessa relação ainda não aparecem ou aparecem de forma consensual.

Já a Educação Ambiental Crítica encontra suporte na perspectiva da educação crítica e no ambientalismo ideológico, descrito por Crespo (1998). É apresentada a complexidade da relação ser humano-natureza, privilegia a dimensão política da questão ambiental e questiona o modelo econômico vigente. Apresenta a necessidade do fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva por transformações sociais. Ao contrário da concepção pragmática, que propõe uma intervenção apenas solucionadora de determi-

nado problema ambiental, a perspectiva da EA crítica se apoia na práxis, onde a reflexão subsidia a ação e esta traz novos elementos para a reflexão. No contexto educacional, essa perspectiva baseia-se no pensamento crítico de Paulo Freire, entre outros autores.

Ainda que algumas pesquisas revelem que a maioria dos professores/as não esteja devidamente preparada para inserir uma discussão com os alunos/as no que diz respeito às questões ambientais, há que se destacar e reconhecer práticas extremamente significativas de EA desenvolvidas nas escolas a partir de iniciativas de alguns professores.

Segundo Oliveira *et al* (2007), a complexidade da incorporação da EA no contexto escolar pode ser justificada pelo fato de, muitas vezes, não haver uma clareza do que sejam meio ambiente e educação ambiental.

Neste contexto, especialistas da área ambiental, como Reigota (1998), Dias (1994) e Brügger (1999) associam o conceito de EA à concepção de meio ambiente e argumenta que é necessário conhecer as representações de meio ambiente das pessoas envolvidas no processo educativo a fim de identificar melhor aquilo que o grupo pretende estudar e sua possível atuação⁴³.

A EA deve, portanto, contemplar tanto o conhecimento científico como os aspectos subjetivos da vida, que incluem as representações sociais. Porém, **a questão ambiental impõe à sociedade a busca de novas formas de pensar e agir para suprir as necessidades humanas e, ao mesmo tempo, garantir a sustentabilidade ecológica.**

Pode-se dizer que a EA não deve consistir em transmissão de verdades, informações, demonstrações e modelos, mas, sim, em processos de ação-reflexão que levem o aluno a aprender por si só, a conquistar essas “verdades” e assim desenvolver novas estratégias de compreensão da realidade considerando a criticidade.

Diante do exposto, reafirmamos que não existem receitas ou fórmulas mágicas, de modo que a educação ambiental mato-grossense trilha caminhos em que todos devem se responsabilizar. Fazer um movimento bonito de reconhecimento aos diferentes, à ética e à solidariedade. Certamente, é uma rica estrada de conhecimentos e aprendizagens coletivas.

“Viajar na EA

é mergulhar no cheiro das manhãs

e no toque da textura das gotas do orvalho”

(Michèle Sato)

⁴³ (Ver MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**, Capítulo 9. Educação Ambiental. Cuiabá, 2008. pág. 93)

Referências Bibliográficas

- DCNEM/BRASIL, MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez 1995.
- _____. *Estrutura e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação*. In: LOMBARDI, J José Claudinei; SAVIANI, Demerval;
- _____. (org.). *Educação e Crise do Trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- _____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado - Concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HERRERO, M. Jesús. *Educação de alunos com necessidades especiais: Bases psicológicas*. Caderno de atividades/trad: Maria Helena Maurão Alves Oliveira, Marisa Bueno Mendes Gargautini-Bauru, SP. EDUSC.2000- Coleção Educar.
- KUENZER, A.Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MACHADO, N.J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Mediação, 1991.
- MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Brasília – DF.

NOVANTINO, Francisca. *O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena*. 2005. 134f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*, Petrópolis: Vozes/Cebrap, 1981. Publicado originalmente em *Estudos Cebrap* (2), 1972.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotski: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento*. (In.: *Cadernos de Pesquisa*, nº 81 : 67-74, maio: 1992).

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REILY, Lucia. *Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação*. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Ângela Maria dos. *Falando sobre Cor/Raça em sala de aula*. In: *Trabalhando as Diferenças na Educação Básica: Lei 10.639/03 no município de Cuiabá*. Cuiabá-MT: Documenta – NEPRE/UFMT, 2006.

SECCHI, Darci. *Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle cultural em escolas indígenas de Mato Grosso*. Tese de doutoramento PPGCS-PUC. S. Paulo: PUCSP, 2002.

SILVA, Shirley e VIZIN, Marli (orgs.). *Educação Especial, Múltiplas Leituras e Diferentes Significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. ALB, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UNEMAT. *3º grau indígena: projeto de formação de professores indígenas*. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2001.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BAQUEIRO, RUTE V. A. **Empoderamento: questões conceituais e metodológicas**. In: *Revista Debates*. NUPESAL / UFRGS. N. 1, dez. Poa: UFRGS / Escritos, V.1. 2005, pág. 69 – 84.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem...mais uma vez*. In: **Revista. ABC Educativo**, nº 46, junho de 2005, páginas 28 e 29.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.** *Afro-diáspora n.º.6-7*, 2008, pág. 41-49.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico dos quilombos em África.** In: MOURA, Clóvis (Org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil.* Maceió: EDUFAL, 2001.

_____. **Para entender o negro no Brasil de Hoje:** histórias realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: 2004.

SANTOS, Ângela Maria; SILVA, João Bosco da. (orgs.) **História e Cultura Negra:** Quilombos em Mato Grosso. Cuiabá – MT: SEDUC/MT, 2008.

_____. **Educação Escolar Quilombola:** construindo uma especificidade educativa. In: SANTOS, Angela Maria dos; SILVA, João Bosco da (orgs.). *Educação em Diálogos com a Diversidade.* Cuiabá: KCM Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. pág. 190-207.

_____. **O Currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular.** 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

BRASIL. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade Cultural: orientação sexual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, 2001.

BRASIL. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar.** MEC/INEP, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília – DF SEDH/MJ/MEC/UNESCO, 2006.

BRÜGGER, P. (1999). *Educação ou adestramento ambiental?* 2ª ed. Florianópolis-SC: letras contemporâneas.

CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos – desafios para a formação de professores.* **Cadernos Nuevaamérica,** Buenos Aires – Argentina. 1998.

CARVALHO, L. M. de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e bordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. *Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo.* São Carlos: Editora da UFSCar, 2006 (no prelo).

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In: Noal, F.O., Reigota, M. & Barcelos, V.H.L. *Tendências da Educação Ambiental Brasileira.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 1998, pág. 211-225.

DIAS, G.F. (1994). *Educação ambiental: princípios e práticas.* São Paulo: Gaia.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. In: Teoria e Educação – Dossiê da História da Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**, Cuiabá, 2008. pág. 93.

OLIVEIRA, A. L. Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, Nº 3, 471-495 (2007).

REIGOTA, M. (1998). Meio ambiente e representação social. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Falando sobre Cor/Raça em sala de aula**. In: Trabalhando as Diferenças na Educação Básica: Lei 10.639/03 no município de Cuiabá. Cuiabá-MT: Documenta –NEPRE/UFMT, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem das africanidades brasileiras**. In: **Superando o Racismo na escola**. Kabengele Munanga (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.158- 189.

ARROYO, Miguel. *Propostas curriculares e cotidiano escolar*. Palestra proferida no X ENDIPE, realizada na UERJ entre 29/5 e 1/6 de 2000.

ATHIS, Renato; PINTO, Regina. *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo: Contexto, 2008.

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL . *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Cadernos de educação básica, série institucional, vol. 2*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*. Parecer CNE/CP3/2004.

BRASIL. *ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos*. Brasília: INEP/MEC, 2002.

_____. *Escola cidadã: desafios diálogos e travessias*. 2ª ed. Revisada e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2005.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto 1996.

BARCELOS, Lúcia. *As fontes diretrizes do conhecimento*. Porto Alegre: texto impresso, 2004. Não-publicado.

BELTRAN, Francisco. A educação intencional. In: CARBONELL, Jaime. (org.). *Pedagogias do século XX*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na escola de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOBBITT, John Franklin. *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BOOM, Alberto Martinez. *Mundialização da educação e reformas curriculares na América Latina*. In: SILVA, L. H; AZEVEDO, Jose Clovis de; SANTOS, E.S. (Orgs.). Porto Alegre: SMED, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Cadernos de educação básica, série institucional, vol. 2*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*. Parecer CNE/CP3/2004.

BRASIL. *ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos*. Brasília: INEP/MEC, 2002.

COSTA, Maristela; MACHADO, Marlene A. *Laboratório de Aprendizagem: investigar, compreender e desenvolver a aprendizagem. Cadernos Pedagógicos, nº 12*. Porto Alegre: SMED, 1998.

DCNEM/BRASIL, MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

DIDONET, B. N.; MARTINS, Ivan, Et al (orgs.). *Turmas de progressão: nossa construção*. Porto Alegre: SMED, 1999.

FICHTNER, B. Abordagem histórica cultural na educação. In: *Paixão de aprender, nº 9*, Porto Alegre: SMED, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez 1995.

_____. *Estrutura e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação*. In: LOMBARDI, J José Claudinei; SAVIANI, Demerval.

_____. (org.). *Educação e Crise do Trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado - Concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2005.

FROTA, Dalila. O professor volante no ciclo: lugar em construção. In: *Cadernos Pedagógicos*, nº 11. Porto Alegre: SMED, 1996.

GALVÃO, Izabel. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GORODICT, Clarice; SOUZA M.C. O complexo temático. In: SILVA, L. H. (org). *Escola cidadã teoria e prática*. 5ª ed. Petrópolis: 2004.

GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Introdução ao Estudo da Filosofia. In: *Cadernos do Cárcere*, V.1.

Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HERRERO, M. Jesús. *Educação de alunos com necessidades especiais: Bases psicológicas*. Caderno de atividades/trad: Maria Helena Maurão Alves Oliveira, Marisa Bueno Mendes Gargautini-Bauru, SP. EDUSC. 2000 - Coleção Educar.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

KRUG, Andrea. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, Acácia Z. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. In: Educação escolar: o desafio da qualidade. *Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação*. 100. Volume 28. Número especial, Campinas, 2007.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LA TAYLE, Yves de, Et al (orgs.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MACHADO, N.J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995. Mediação, 1991.

MUNANGA, Kabengele. (org.). *Superando o Racismo na Escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, 2005. Brasília-DF.

NOVANTINO, Francisca. *O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena*. 2005. 134f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*, Petrópolis: Vozes/ Cebrap, 1981. Publicado originalmente em *Estudos Cebrap* (2), 1972.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotski: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento*. (In.: *Cadernos de Pesquisa*, nº 81 : 67-74, maio: 1992).

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: editora Brasiliense, 1981.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REILY, Lucia. *Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação*. Campinas-SP: Papyrus, 2000

ROCHA, Silvio (org). *Ciclos de formação: a proposta político-pedagógica da escola cidadã*.

Cadernos Pedagógicos, nº. 9. Porto Alegre: SMED, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Ângela Maria dos. *Falando sobre Cor/Raça em sala de aula*. In: Trabalhando as Diferenças na Educação Básica: Lei 10.639/03 no município de Cuiabá. Cuiabá-MT: Documenta – NEPRE/UFMT, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamentos, 2001.

_____. *Crítica à Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SECCHI, Darci. *Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle cultural em escolas indígenas de Mato Grosso*. Tese de doutoramento PPGCS-PUC. S. Paulo: PUCSP, 2002.

SILVA, Shirley e VIZIN, Marli (orgs.). *Educação Especial Múltiplas Leituras e Diferentes Significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. ALB, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SNYDERS, Geoges. *Alunos felizes: Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução Catia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1957.

UNEMAT. *3º grau indígena: projeto de formação de professores indígenas*. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2001.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Obras escolhidas: psicologia infantil*. Tomo IV. Madrid: Visor Dis S. A. 1996.

IMPRESSÃO:

 **Defanti**[®]
gráfica e editora
A vida transformada em cores